

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

**A IMPORTÂNCIA DE SER GRUPO**

Maria Francisca Palha

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Manuela Fonseca

Outubro 2015

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

**A IMPORTÂNCIA DE SER GRUPO**

Maria Francisca Palha

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Manuela Fonseca

Outubro 2015

## **AGRADECIMENTOS**

O papel do Homem na terra só se cumpre verdadeiramente se implicar os outros na sua vida, pois fomos feitos uns para os outros. Como tal, sem a ajuda de várias pessoas importantes, este trabalho não teria sido possível.

Agradeço à Professora Manuela, minha orientadora e guia, pelo otimismo (contagante) com que encara tudo. Agradeço à Professora Luísa Toscano pelo exemplo que é e pela força que me deu durante o estágio. Agradeço ao F.D. pela humildade de me deixar atuar, experimentar e crescer.

Agradeço à minha família pela ajuda incondicional e pela persistência em não me deixar desistir de nada. Agradeço à Inês Monteiro, amiga e companheira, por nunca me deixar sozinha, quando o caminho se tornou mais difícil.

Por fim agradeço ao Lourenço pela motivação e por me ajudar sempre a ter a certeza que sou capaz!

*“Educar é servir desinteressadamente a singularidade e originalidade de cada um. É servir a ideia original que Deus colocou em cada ser humano e assim servir o próprio Deus. Esta atitude fundamental deve realizar-se no respeito por cada homem, por cada destino humano, por cada maneira de ser e pelos seus diferentes talentos”.*

*(Kentenich (1971), Para Un Mundo del Mañana).*

## RESUMO

A escola representa um espaço onde os alunos são chamados a aprender a viver!

Para que tal aconteça é necessário que se reúnam uma quantidade de fatores essenciais que contribuam para este crescimento precioso e único para cada um.

É difícil, mas não impossível, conseguir que os alunos, tão diferentes entre si, encontrem na escola um espaço que represente bem-estar, aprendizagem, evolução, alegria e acima de tudo, gosto pela vida, pelo mundo, pelos outros e por si próprio.

Na escola, todos os dias e em todos os momentos, pede-se aos alunos que saibam ser, saibam respeitar, saibam amar, saibam servir, saibam olhar e escutar...

Não será pedir muito então, que nós adultos/educadores tenhamos sempre na base da nossa ação pedagógica, as necessidades e capacidades de cada um, começando pelo aprofundamento das relações – tão imprescindíveis – que na escola se vivem.

Vivi uma experiência que despoletou em mim uma atenção especial para a importância de uma turma ser mais que turma, mas um grupo de amigos.

**Palavras-chave:** Sentimento de pertença; Relação com o espaço; Relação entre alunos; Relação professor-aluno; Formação do grupo.

## ABSTRACT

A school represents a place where students are brought to learn and to live!

For that to happen it is essential to gather a certain number of factors that contribute for each student's precious and unique growth.

It is hard, although not impossible, to allow students, as different as they are, to find in school a place that represents well-being, learning, develop, joy and above all appreciation for life, the world, the others and themselves.

Every day and moment in school students are asked to know how to be, respect, love, serve, see and listen...

Therefore it should not be too much to ask of us adults/educators to have always as a guideline to our pedagogic action each students' necessities and capacities, deepening the so important relations lived at school.

I have lived an experience that triggered in me a special attention to the importance of a class being more than just a class, being a group of friends.

**Keywords:** Presence feeling; Relation with space; Relation between students; Student-Teacher relation; Group Formation.

## ÍNDICE

1. Introdução	1
2. Capítulo I – Enquadramento teórico-empírico da Prática de Ensino Supervisionada (PES)	4
2.1 O Problema	4
2.2 O sentimento de pertença (relação aluno – espaço)	5
2.3 “Nós” como um todo (relação entre alunos)	8
2.4 Professor como mediador de relações (relação professor – aluno)	12
2.5 Metodologia de Investigação: Pesquisa de Terreno	18
3. Capítulo II – Caracterização do contexto institucional e comunidade envolvente	22
3.1 Caracterização da Instituição	22
3.2 Caracterização do grupo de alunos, ambiente educativo e modelo pedagógico	25
4. Capítulo III – A Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Instituição	32
4.1 Autonomia e Responsabilidade	32
4.2 Organização e funcionamento do Espaço	36
4.3 Partilha e Socialização	41
4.4 Estratégias para gerir o comportamento	43
5. Capítulo IV – Considerações finais	49
6. Bibliografia	55
7. Anexos	56

Anexo I	57
Anexo II	61
Anexo III	66
Anexo IV	71
Anexo V	81



## 1. INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado com base na Prática de Ensino Supervisionada, realizada no contexto de uma turma de primeiro ano do primeiro Ciclo do Ensino Básico. Os objetivos desta mesma prática passavam maioritariamente por desenvolver competências profissionais, consolidar a intencionalidade pedagógica e enriquecer a capacidade de fundamentar a ação educativa. Posto isto, e como é natural numa prática de ensino supervisionada, este foi um momento de aprendizagens significativas, essenciais para a minha formação pessoal e profissional.

A Prática de Ensino Supervisionada foi o ponto de partida que deu origem à presente investigação, onde fui chamada a observar, analisar e intervir perante uma situação que considerasse problemática nesse determinado contexto.

Não foi difícil chegar à conclusão que o problema existente na turma onde estava inserida tinha a ver com a falta de relação entre crianças e professor, e ao facto de não serem grupo. Nasceu assim o objeto de estudo, “A importância de ser grupo”.

No sentido de aprofundar o tema, comecei por subdividi-lo, destacando três subtemas a investigar e conhecer:

**O sentimento de pertença (relação aluno - espaço).** Esta questão nasceu da necessidade de entender a importância que os espaços em que estamos inseridos - e como nos inserimos neles - têm na vida e desenvolvimento de cada indivíduo, nomeadamente o espaço-escola, mais especificamente, o espaço-sala de aula. É um lugar onde tantas crianças são “obrigadas” a estar, será que deve haver uma relação positiva entre eles? Será que este lugar pode influenciar a maneira de estar na escola e o gosto pela mesma?

**“Nós” como um todo (relação entre alunos).** Este tema teve origem na necessidade de encontrar respostas para a importância dos outros na nossa vida, e do bem-estar coletivo, nomeadamente, de viver em turma, como se vive num grupo de amigos. Procurei encontrar fundamentos que me ajudassem a entender a importância que existe nas relações entre alunos e na forma como as mesmas influenciam o bem-estar, a aprendizagem e o crescimento saudável de cada um.

**Professor como mediador de relações (relação professor - aluno).** Este último tópico surgiu do papel fundamental que o professor tem no percurso de levar a turma a ser grupo. Recorri a alguns autores para conhecer a importância da ação pedagógica do professor para o desenvolvimento dos seus alunos e na forma como este pode influenciar as relações vividas na sala de aula.

Os três subtemas apresentados compõem o objeto de estudo, “a importância de ser grupo”, destacados no sentido de conhecer o tema de forma mais organizada e fundamentada.

O presente relatório foi elaborado com base no método de pesquisa de terreno, que envolveu uma intervenção direta da minha parte, como investigadora do objeto de estudo, sendo este mesmo método a origem das planificações, análises, reflexões e conclusões relativas às práticas pedagógicas.

O relatório está dividido em três capítulos, com diferentes objetivos específicos:

No Capítulo I exponho as características e objetivos do relatório destacadas através da presente introdução e do tópico - Enquadramento teórico-metodológico da Prática de Ensino Supervisionada - onde apresento as opiniões e teorias de vários autores relativamente aos subtemas acima apresentados. Neste capítulo começo por dar a conhecer

a origem do objeto de estudo, apresento a revisão de literatura sobre o tema e abordo a metodologia utilizada na observação empírica e análise do problema no terreno.

O Capítulo II está destinado à caracterização do contexto institucional e comunidade envolvente onde apresento e enquadro o local de estágio, nomeadamente a população servida, os serviços educativos prestados, a estrutura organizacional da instituição bem como as práticas correntes relativas ao problema abordado, muitas delas com base em reflexões e anotações feitas no dossier de estágio.

Por último, no Capítulo III relato, contextualizo e analiso as atividades realizadas a partir do objeto de estudo escolhido tendo em conta as atividades de intervenção e os seus desdobramentos. Apresento também neste capítulo as informações e acontecimentos relevantes que aconteceram antes e depois das atividades postas em prática.

Por fim, no Capítulo IV, traço as conclusões que advém da relação entre o enquadramento teórico e as estratégias que pus em prática durante a PES, de modo a contribuir para o melhor conhecimento e aprofundamento do problema investigado.

## **2. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-EMPÍRICO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES)**

### **2.1 O Problema**

O objeto de estudo que deu origem ao presente relatório – a importância da formação de grupo no primeiro ciclo do ensino básico – nasceu da falta de relação que encontrei entre os alunos, o espaço-sala de aula e o professor titular, na turma de 1º ano onde realizei a minha prática de ensino supervisionada.

Os alunos demonstraram uma atitude de desrespeito pelo espaço onde passaram a maior parte do seu tempo, pelos colegas com quem conviveram e pelo professor titular que, supostamente, deveria representar uma figura querida e exemplar para todos.

Comecei por observar que a maioria dos alunos não respeitava as regras de funcionamento estipuladas pelo professor, que o clima era barulhento e desorganizado, que os alunos não se conheciam entre si nem se respeitavam e que o próprio professor não conhecia os alunos, nem respeitava as características e necessidades de cada um.

Orientei a minha ação tendo por base a preocupação de ajudar os alunos a formar um grupo, a criarem laços entre si e ter pelo espaço um sentimento agradável e de pertença.

Desta forma, e para fundamentar as minhas ideias e ações, procurei pesquisar e informar-me sobre a opinião de alguns autores acerca deste tema.

## **2.2 O sentimento de pertença (relação aluno – espaço)**

Segundo a autora Maria Isabel Valente Pires, a infância é, para algumas crianças, um momento de vinculações fortes que desenvolvem uma personalidade equilibrada, autoconfiante e capaz de se relacionar com os outros e com o mundo, no entanto existem também aquelas para as quais a infância acontece sem que haja o sentimento de se saberem amadas.

“ Por alguma razão cresceram sem uma mãe que os embalasse, sem a voz forte e carinhosa de um pai que lhes infundisse tranquilidade e segurança. Foram meninos pouco amados, ignorados ou mesmo agredidos. Ninguém se preocupou verdadeiramente com eles. Cresceram sozinhos e vazios. Não aprenderam a olhar para a vida com o encanto de quem se sabe acarinhado e protegido, a curiosidade e a alegria de quem vai descobrindo em cada dia coisas novas e desafiadoras, o otimismo de quem encara o mundo como coisa boa onde, apesar das contrariedades que possam surgir, vale a pena viver.” (Pires, 2007, p. 1).

Estas crianças - as que não tiveram a possibilidade de criar vinculações - manifestam as consequências desta falta através de tristeza, insolência e mais tarde em adultos, de comportamentos que incomodam e destabilizam, de dificuldade em adquirir valores, de incapacidade e insensibilidade de apreciar a natureza e de dificuldade de desejar o bem dos outros e de se deixarem orientar para o bom caminho.

A escola, para as crianças que se sabem amadas, representará de uma forma natural a confirmação da capacidade de viver felizes consigo e com os outros, no entanto, para as crianças que não o sabem, pode representar a última oportunidade de encontrar um meio acolhedor e protetor que lhes proporcione experiências afetivas.

Apresenta-se então, com um carácter indispensável, a necessidade e importância de ajudar as crianças a sentirem-se integradas, apoiadas, respeitadas, compreendidas e amadas, traduzindo-se estes aspetos, num desejo profundo vinculação.

“Uma vez saído do seio da mãe, o bebé procura reencontrar o mesmo tipo de situações que respondam às duas necessidades básicas primordiais: acolhimento e segurança existencial. Desta forma ele tende a assimilar e reter essas vivências positivas com pessoas, espaços ou objetos. Assim se vai vinculando a tudo aquilo que encontra no meio envolvente” (Pires, 2007, p. 81).

O homem tem a necessidade de “tecer uma teia” em seu redor sem a qual não viverá adequadamente, teia essa composta por vinculações ao meio envolvente.

Relativamente à importância da vinculação com o espaço, Kentenich (1984) defende que o clima deve ser cultivado pelo respeito pela ordem do ser, pelo acolhimento e afetividade, pela atmosfera de diálogo e de vivências. Deve representar para as crianças um clima são, interessante e atrativo.

O sentimento de pertença passa por uma comunhão de identidade nos valores de uma determinada comunidade. No entanto, estes valores referidos não devem ser impostos, mas sim uma opção livre de um conjunto de pessoas que dão sentido a um “nós” através do seu contributo pessoal e único.

Com o intuito de enriquecer o tema, apresento um breve apontamento acerca da teoria de Abraham Maslow (1908-1970) sobre a auto-realização, criada com base na hierarquia de necessidades que influenciam o comportamento humano.

O autor baseou a sua teoria no estudo de personagens de destaque, realizadas em todas as suas potencialidades, e concluiu que todo o Ser Humano tem as mesmas necessidades psicológicas.

Segundo Maslow, o Homem expande as suas necessidades no decorrer do seu desenvolvimento, e na medida em que satisfaz as necessidades básicas, outro tipo de necessidades assumem o predomínio do seu comportamento.

Na base desta hierarquia destacam-se as necessidades fisiológicas. Estão diretamente relacionadas com a sobrevivência imediata do indivíduo – a fome, sede, cansaço, sono, etc. Seguidamente apresentam-se as necessidades de segurança. Têm a ver com o desejo de estabilidade, fuga ao perigo, procura de um mundo ordenado e previsível, representando proteção para o Ser Humano e estando também relacionadas com a sobrevivência do indivíduo. No terceiro patamar da hierarquia encontram-se as necessidades de afeto e pertença, estão relacionadas com a necessidade de participação e aceitação por parte dos outros. O indivíduo tem a necessidade de afeto e aprovação nas relações com os grupos em que está inserido. Em último lugar encontram-se as necessidades de autorrealização que descrevem o desejo que cada um tem de cumprir o seu potencial, de se satisfazer intelectualmente. Com base na percepção que cada indivíduo tem das suas capacidades intelectuais, existe a necessidade de atingir objetivos e alcançar metas relacionadas com ambições próprias de cada um.

Desta forma, Maslow defende que as mudanças no comportamento em sala de aula têm a ver com a existência de dificuldades ou problemas exteriores, que podem não estar diretamente relacionados com deficiências no processo de aprendizagem mas sim, com a carência de necessidades que devem ser desenvolvidas (Cf. Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p. 122).

Pisandelli (2003b) refere que a escola deve fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para que estes tenham a capacidade de subir na pirâmide das necessidades, promovendo, entre outros aspetos essenciais, a partilha, aceitação entre os elementos do grupo, troca de amizade, afeto e amor, ajudando desta forma a que os alunos desenvolvam a sua autoestima e autodesenvolvimento.

### **2.3 “Nós” como um todo (relação entre alunos)**

“A relação afetiva desempenha, em todo o processo educativo, uma função essencial. Para compreender quem é, a criança necessita de estabelecer uma rede de relações que lhe permita situar-se. Se as relações fundamentais forem de tipo afetivo, tal possibilitará à criança percecionar-se como um ser com valor intrínseco, construindo uma saudável autoestima, núcleo central em torno do qual toda a sua personalidade se estruturará” (Harter, 1983).

Os primeiros vínculos da vida da criança possibilitam uma segurança básica sem a qual não é possível crescer com tranquilidade e harmonia. A consciência e noção de se saber amado e querido traduzem-se em fatores cruciais para o desenvolvimento da criança, dos quais dependem a formação saudável de muitos outros vínculos essenciais, no qual a escola, e todos os seus agentes, se virá a integrar.

A formação de personalidades livres, fortes e perfeitamente integradas, enraizadas e vinculadas a uma comunidade, representam fatores fundamentais que estão na base do processo educativo. O Homem que tem a capacidade de se encontrar a si mesmo, analisando-se e conhecendo a sua própria identidade, será o mais disponível e capaz de se integrar num grupo ou numa comunidade.



“A ação educativa deve ter sempre presentes estas duas realidades – a pessoal e a social – preocupando-se em promover a convergência entre fidelidade a si mesmo e pertença aos demais” (Pires, 2007, p. 110).

O ideal pessoal, ou seja, a consciência que cada indivíduo tem daquilo que é capaz de atingir, promove o respeito por si próprio, a realização pessoal e sentimento de liberdade. O ideal de grupo, por outro lado, confere um sentido de pertença e de coresponsabilização mútua, ou seja, a capacidade de nos sentirmos responsáveis uns pelos outros. Estes ideais não devem ser substituídos um pelo outro mas sim funcionar como um complemento para que o resultado desenvolva a autoestima, o sentido de democracia (participação plena de cada um no bem da sociedade), partilha de experiências, confronto de ideias, defesa dos próprios pontos de vista e respeito pelos outros.

Relativamente à importância da formação do grupo de pares, cada criança deve definir o seu estatuto no grupo através da própria capacidade de ajustamento ao mesmo.

“As crianças entusiastas, cooperativas e responsáveis tendem a ser as mais populares do grupo. Do mesmo modo, a inteligência, o desempenho escolar e a capacidade desportiva também parece influenciar a popularidade das crianças no grupo, dependendo dos valores pelos quais este é regido. As crianças menos participativas são menos populares entre os pares, fator que poderá ser gerador de ansiedade e de diminuição da autoestima, por vezes de forma irreversível na sua vida” (Cf. Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p. 63).

Um grupo (turma) consiste num sistema em desenvolvimento com uma estrutura, organização e normas próprias, comparadas a marcas digitais pela singularidade que representam. “Cada turma desenvolve os seus próprios processos internos, os seus padrões de interação e os seus próprios limites. É como se linhas imaginárias guiassem e

controlassem o comportamento dentro do grupo. Apesar da variação quotidiana, existe uma certa constância em cada turma que emerge da sua história individual” (Arends, 1995, p. 109).

Como características de um ambiente de aprendizagem produtivo, é importante: o clima geral em que os alunos têm sentimentos positivos sobre si, os colegas e a turma enquanto grupo; estruturas e processos nas quais as necessidades dos alunos são satisfeitas e onde os alunos participam nas tarefas escolares, trabalham em grupo e cooperam com o professor; um contexto onde os alunos adquiram competências de grupo necessárias à realização das exigências escolares e grupais da turma. O clima positivo de sala de aula é portanto um fator essencial para os processos do grupo. “Um clima positivo é aquele em que os alunos têm expectativas de que cada um irá dar o seu melhor intelectualmente e se apoiam mutuamente; onde os alunos partilham elevado grau de influência potencial, tanto uns com os outros como com o professor; em que níveis elevados de atracção existem, para o grupo como um todo entre colegas; em que as normas favorecem a realização do trabalho escolar, bem como maximizam as diferenças individuais; onde a comunicação é aberta e caracterizada pelo diálogo; e onde os processos de trabalhar e desenvolver-se em conjunto, enquanto grupo, são considerados, eles mesmos, relevantes para serem estudados” (Schmuck, 1988, p. 24).

Os grupos, tal como os indivíduos, também atravessam estádios perceptíveis durante o seu desenvolvimento. Os Schmuck (1988), basearam-se em teorias gerais sobre desenvolvimento do grupo e criaram um modelo com quatro estádios:

Inclusão e pertença, define o momento em que cada aluno procura encontrar um espaço para si dentro de um determinado grupo. Os alunos preocupam-se em passar uma boa imagem apresentando o seu melhor comportamento e depende do professor o “lugar

que cada aluno representa” através do valor e importância que dá a esses mesmos comportamentos. Nesta fase os alunos medem-se uns aos outros, sendo importante que as questões de inclusão e pertença fiquem bem resolvidas;

Influência e colaboração, é o momento em que os alunos entram em lutas de poder, uma relacionada com o teste à autoridade do professor e outra com a hierarquia dentro do próprio grupo. Se estas tensões não se resolverem o grupo não se irá desenvolver de uma forma equilibrada;

Objetivos individuais e escolares, neste estágio o grupo já se encontra capaz de trabalhar produtivamente. Os alunos conseguem estabelecer e alcançar objetivos, trabalhando, se necessário, em conjunto;

Autorrenovação/ mudança adaptativa, neste momento os alunos já têm consciência do seu crescimento, sendo capazes de adotar novas tarefas mais desafiantes. Este é um estágio que pode provocar conflito pois pode perturbar resoluções sobre questões de pertença e de poder.

“Os estádios de desenvolvimento do grupo da sala de aula também não possuem enquadramentos temporais precisos que lhes estejam associados. O tempo que cada grupo leva a resolver questões associadas à pertença ao grupo, à influência e à realização da tarefa vai depender da competência de cada membro da turma e do tipo de liderança fornecido pelo professor” (Arends, 1995, p. 128).

## 2.4 Professor como mediador de relações (relação professor – aluno)

“Educar é servir desinteressadamente a singularidade e originalidade de cada um. É servir a ideia original que Deus colocou em cada ser humano e assim servir o próprio Deus. Esta atitude fundamental deve realizar-se no respeito por cada homem, por cada destino humano, por cada maneira de ser e pelos seus diferentes talentos.” (Kentenich (1971), *Para Un Mundo del Mañana*).

Maria Pires inicia o seu capítulo acerca das vinculações recorrendo a estas palavras do Padre Kentenich, com a intenção de deixar claro que a importância do educador na vida de uma criança é maior do que o próprio pode controlar, é pôr-se à disposição para ajudar a criança a ser aquilo que Deus planeou para ela, o melhor. É ser mero instrumento.

Seguindo esta ideologia, Maria Pires afirma que o papel do educador passa inicialmente por assumir uma atitude paternal/ maternal, pela semelhança que deve existir na relação com a criança, tão própria de um pai ou mãe, na qual objetivo natural é amar e servir, desinteressadamente.

“Educar pressupõe uma relação afetiva e de autoridade, característica da relação paternal. Como acabámos de referir, para Kentenich não é possível educar sem criar condições para que se estabeleça entre educando e educador uma vinculação do mesmo tipo da que um filho estabelece com o seu pai ou a sua mãe. Essa vinculação só pode desenvolver-se quando, no educador se verifiquem duas características: uma personalidade forte e o esforço por uma autêntica entrega paternal/ maternal. Toda a pessoa, intuitivamente, deseja encontrar um apoio seguro noutra pessoa que seja firme como a rocha e, ao mesmo tempo, bondosa e flexível. Só nestas condições consegue satisfazer as suas necessidades de acolhimento e, simultaneamente, experimentar a segurança

existencial que a vivência da autoridade lhe confere. Uma educação autêntica só é possível quando estes vínculos interiores se desenvolvem de forma profunda” (Pires, 2007, p. 66).

Para haver vinculação é necessário que haja confiança. Confiar nas capacidades do outro, valorizar os bons comportamentos e os aspetos positivos de cada personalidade, aceitar o menos positivo, evitar a crítica e condenação sistemáticas perante as (inevitáveis) falhas do aluno ao percorrer o seu caminho.

Aceitar o outro e ajuda-lo a aceitar-se são valores essenciais que cada educador deve ter na base da sua ação pedagógica. “Ajudar aquele que cresce a aceitar serenamente as luzes e sombras da sua realidade pessoal e social, quando se enfrente consigo mesmo e com o mundo que o rodeia” (Pires, 2007, p. 72).

Todo o ser humano necessita de uma atmosfera de confiança e respeito, onde se sinta valorizado e onde possa viver as suas experiências de sucesso ou fracasso. O educador deve ser confiante e manifestar essa confiança através das suas palavras e atitudes. Se o educador não for confiante vai fazer emergir no educando comportamentos de oposição e rebeldia, pode destruir a autoestima e estar a contribuir para que este se transforme num humano inseguro, passivo e anulado.

O respeito, a autenticidade, a coerência e exigência com que o educador se relaciona com o seu educando, fazem despertar neste uma resposta de reciprocidade.

“Aplicar um molde, um padrão uniforme, em educação revela uma profunda falta de respeito pela originalidade de cada um. Pretender que todos procedam exatamente da mesma maneira, desenvolvam as mesmas características, tenham os mesmos gostos, adquiram os mesmos valores. O seu resultado será, inevitavelmente, a criação de homens-massa, sem individualidade própria, sem sentido crítico, sujeitos à manipulação das correntes de opinião” (Pires, 2007, p. 73).

O educador deve ter a capacidade de se “colocar ao nível do educando” como ponto de partida e ajuda-lo a subir respeitando o “degrau” em que este se encontra, as suas capacidades e dificuldades, num caminho lado a lado, sem “empurrar”, sempre numa atitude de grande respeito. “Começar onde o outro está e pôr-se a caminho com ele” (Kentenich, 1989).

O contacto vital entre educador e educando é um fator determinante no processo educativo, ou seja, a capacidade que o adulto deve ter - de ser coerente e de educar através do seu exemplo e testemunho; da sua vida.

“As palavras estão gastas. O homem atual usa e abusa da palavra, escrita, falada, gravada, transmitida. O mundo inteiro está cheio de palavras, de discursos que, muitas vezes, nada significam. Só a palavra encarnada possui verdadeira força. Força que se transmite pelo contacto vital.” (Pires, 2007, p. 109).

É indispensável que o educador possua um conhecimento bastante completo e sempre atualizado sobre a realidade da turma e do ambiente que a envolve. Deve conhecer as preocupações, os gostos, as “modas” e os valores que fazem eco. Este conhecimento permite ao educador ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo e torna-o capaz de envolver os alunos numa partilha de vivências essencial para todos.

“Quando, pelo contrário, a figura parental se fecha à participação, detende em suas mãos toda a autoridade, abafa a personalidade dos que lhe são confiados, não lhes permitindo o desabrochar de todas as suas potencialidades” (Pires, 2007, p. 113).

Defendendo uma postura menos diretiva por parte do professor, Carl Rogers (1902-1987) afirma que uma pessoa saudável deve ser capaz de se auto-avaliar e satisfazer os próprios interesses e desejos, devendo o professor interferir o menos possível,

procurando cumprir três requisitos essenciais: a autenticidade, a empatia e o respeito pelo aluno.

O professor tem o papel de compreender a fase de desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo-social em que os alunos se encontram de forma a ter a capacidade de definir estratégias de intervenção adequadas ao contexto. Só é possível lidar com um grupo se as aulas forem interessantes e motivadoras, pelo que o professor deve ter o cuidado de tornar os conteúdos criativos e cativantes.

A importância do ambiente da sala de aula para o bem-estar dos alunos é um fator de motivação e concentração. É necessária a especial aptidão para as artes ou arquitetura nem a falta de dinheiro tem que ser impedimento, para conseguir tornar a sala de aula num local agradável. Os próprios alunos podem e devem colaborar na decoração e organização do espaço tornando-o interessante e acolhedor.

“Os alunos e os professores passam praticamente metade do tempo em que estão acordados no contexto social a que chamamos sala de aula e, como em todas as instituições sociais, interagem entre si. Os professores interagem com os alunos, e os alunos com os professores; os alunos interagem uns com os outros e com vários materiais escolares. À medida que estes indivíduos trabalham uns com os outros, desenvolvem-se um grupo” (Arends, 1995, p. 109).

Um clima positivo consiste naquele em que os alunos têm expectativas de que cada um irá dar o seu melhor e que se irão apoiar mutuamente, onde se influenciam potencialmente, tanto uns com os outros, como com o professor, em que existem elevados níveis de atração entre o grupo como um todo, e entre colegas, em que as regras da sala de aula e do grupo favorecem a realização do trabalho escolar, onde a comunicação é aberta baseada no diálogo entre todos e onde os processos de trabalho e de crescimento enquanto

grupo são relevantes. Este clima positivo é criado pelo professor quando este ensina aos alunos importantes competências referentes às relações com o próximo, ajudando a turma a desenvolver-se enquanto grupo.

Richard I. Arends (1995) dá a conhecer os seis processos de grupo identificados pelos Schmuck que, quando interligados, produzem um clima de sala de aula positivo:

Expectativas – em geral, as pessoas têm expectativas em relação aos outros e a si próprias. Neste processo interessa o modo como estas expectativas se estabelecem ao longo do tempo e como influenciam o clima e a aprendizagem;

Liderança – tem a ver com a forma como o poder é exercido e o impacto que tem sobre a interação e coesão do grupo. Neste ponto interessa que a liderança, vista como um processo interpessoal mais do que uma característica pessoal, seja partilhada nos grupos da sala de aula;

Atração – tem a ver com o grau de respeito entre as pessoas dentro de uma sala de aula, e a forma como os padrões de amizade influenciam o clima e a aprendizagem. Neste processo é importante que o professor esteja atento e crie grupos de colegas sem facções e sem alunos isolados da estrutura de amizades;

Normas – as normas são expectativas entre professores e alunos acerca do comportamento dentro da sala de aula. É importante que se valorizem normas que envolvam o aluno no trabalho escolar e que ao mesmo tempo desenvolva positivas com objetivos partilhados;

Comunicação – a comunicação verbal e não-verbal definem a principal interação na sala de aula. É importante que os processos de comunicação sejam abertos e animados e que assim envolvam todos os participantes;



Coesão – tem a ver com os sentimentos e empenho que os alunos e professores mostram em relação à turma como um todo. É importante que a turma se traduza num grupo coeso, tendo sempre como objetivos o trabalho escolar e o bem-estar de todos.

Richard I. Arends, baseia-se em estudos como os de Lewin, Lippitt e White, para destacar a forma evidente como as atitudes dos professores influenciam as atitudes dos alunos. No entanto, a influência nem sempre surge do professor mas sim dos alunos, que se influenciam entre si e, por vezes, também o professor. Estas interações e influências afetam a forma como vários alunos, apenas com o desejo de pertença ao grupo, agem contra as normas definidas pelos educadores e contra as normas escolares direcionadas para o sucesso escolar de cada aluno. A pressão do grupo de colegas é usada com frequência para explicar os níveis de abandono escolar e o baixo rendimento.

Na perspetiva de sistema social da vida na sala de aula, mostra que as necessidades e interesses de cada aluno e a interação entre alunos e professor são determinantes do comportamento e motivação dos mesmos.

“As estratégias que os professores utilizam para motivar o aluno individual e o trabalho que fazem para ajudar a turma a desenvolver-se enquanto grupo são os ingredientes para a construção de ambientes de aprendizagem produtivos” (Arends, 1995, p. 122).

Os professores são responsáveis pelo desenvolvimento do grupo e podem ajudar os alunos neste processo ao ensinar que, tal como os indivíduos, os grupos crescem e aprendem da mesma forma; ao explicar e ajudar os alunos a trabalhar em grupo; ao fornecer liderança para esforços grupais. Os professores têm o poder de ajudar os alunos a resolver questões de pertença e inclusão ao planear aulas em que os alunos tenham que saber os nomes uns dos outros, bem como informações pessoais sobre cada um. Ao

incentivar os alunos a comunicarem ao grupo os objetivos pessoais e expectativas o professor está a ajudar o grupo a aspirar a realizações elevadas individuais e em grupo. A comunicação e o discurso positivo são fatores essenciais para a construção de ambientes de aprendizagem produtivos. É através do discurso que as normas de funcionamento e de vida em sala de aula são estabelecidas e definidas, é através do discurso que os aspetos cognitivo e social da aprendizagem se ligam e complementam.

## **2.5 Metodologia de Investigação: Pesquisa de Terreno**

A metodologia que usei para a observação empírica e análise do problema – Pesquisa de Terreno - pressupõe uma presença continuada do investigador, neste caso eu, no contexto social em estudo, neste caso a turma de 1º ano, mantendo necessariamente um contacto direto com as pessoas e as situações vividas nesse mesmo contexto. É uma estratégia de pesquisa que articula várias técnicas de recolha e análise da informação, sendo que o principal instrumento da pesquisa é o próprio investigador. “Observa os locais, os objetos e os símbolos, observa as pessoas, as atividades, os comportamentos, as interações verbais, as maneiras de fazer, de estar e de dizer, observa as situações, os ritmos, os acontecimentos. Participa, duma maneira ou de outro, no quotidiano desses contextos e dessas pessoas. Conversa com elas; por vezes entrevista-as mais formalmente.” (Costa, 1986, p.132)

É também papel do investigador o registo diário e sistemático de observações e informações relevantes, reflexões teóricas e metodológicas, impressões e até estados de espírito, incluindo fichas temáticas e todo o tipo de anexos.

Relativamente à recolha direta da informação, esta faz-se a partir das várias situações que se vão sucedendo de uma forma súbita e inesperada. Perante isto, o

investigador é obrigado a reagir em plena situação de observação, escolhendo dimensões de análise e indicadores, estabelecendo relações entre fenómenos, realinhando focos de interesse e categorias classificatórias, intermetendo procedimentos técnicos específicos. (Cf. Costa, 1986, p. 134).

No que diz respeito ao problema da interferência, este explica-se pela maneira inevitável que a presença de um investigador ou grupo de investigadores é notada e sentida pelas pessoas do cotexto onde é decorrido o estudo.

“Falar com as pessoas, fazer perguntas, participar em algumas das atividades sociais que ali habitualmente se processam, é algo que interfere. Muito mais interferente seria ficar parado, a olhar, sem dizer nada a ninguém.” (Costa, 1986, p. 135). A presença do investigador no terreno pressupõe novas relações e conforme esta se vai prolongando, vai interferindo nas relações e na própria organização do contexto social em análise. A questão não está em evitar esta interferência mas sim tê-la em conta, saber controlá-la e dar-lhe significado e objetivo. De facto, a informação sobre as realidades sociais que pretendemos conhecer chega-nos através da observação direta, sendo esta interferência um veículo desse mesmo conhecimento sociológico.

É importante ter em consideração o impacto no contexto social em estudo, a forma como o investigador gere a sua presença e as suas ações de recolha de informação. “A familiarização com o objeto de estudo é um contraponto indispensável ao igualmente necessário distanciamento.” (Cf. Costa, 1986, p.136).

Este método de investigação caracteriza-se pela observação participante e continuada e, como tal, é necessário que a unidade social em questão não seja demasiado extensa e o período de observação não seja demasiado curto, uma vez que se pretende

descrever e caracterizar as estruturas e processos sociais através da recolha de informação das varias praticas e representações socais do objeto em análise.

Importa ainda referir que a presença do investigador de campo pode ser um pau de dois bicos. Por um lado esta presença permite o acesso a muitos locais e atividades do quotidiano mas por outro é necessário privilegiar a participação informal nas mais variadas situações, como técnica nuclear da pesquisa de terreno.

“Pode dizer-se que a pesquisa de terreno é, em boa medida, a arte de obter respostas sem fazer perguntas. As respostas obtêm-se do fluxo da conversa informal e da observação direta, participante e continuada (...) Por vezes algumas das informações mais significativas não são as que o investigador obtém através das perguntas que faz mas das perguntas que lhe fazem a ele.” (Costa, 1986, p.138).

Neste tipo de pesquisa existem, naturalmente, informantes privilegiados que são nada mais do que relacionamentos mais frequentes e intensos com algumas pessoas que fazem parte do tecido social em estudo. Em primeiro lugar, esta relação representa um auxiliar prático na inserção do investigador no respetivo contexto social. Em segundo lugar, permite ao investigador a observação sistemática da multiplicidade de facetas das relações; práticas do quotidiano; estratégias de vida e respetivos quadros de representações sociais. Em terceiro lugar, esta relação é fonte de informação sobre outras pessoas, outros aspetos e acontecimentos relevantes do contexto social em análise.

Dos diferentes tipos de informação e diferentes técnicas de pesquisa, posso considerar que recorri essencialmente à observação direta participante e continuada (incluindo conversas e entrevistas informais, registos localmente produzidos e consulta de documentos pessoais) por ser esta a técnica mais adequada para a captação de acontecimentos, práticas e narrativas pertinentes e interessantes.

Relativamente à metodologia e referências teóricas da pesquisa de terreno, agrupam-se atos da mesma em quatro fases:

Planificação da pesquisa, recolha de informação, registo da informação, análise da informação.

A presença continuada e intensiva do investigador no terreno, irá possibilitar a gestão e cumprimento destas quatro fases metodológicas da pesquisa, permitindo assim uma qualidade essencial para o sucesso da investigação.

### **3. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO INSTITUCIONAL E COMUNIDADE ENVOLVENTE**

#### **3.1 Caracterização da Instituição**

A Escola Básica do 1º Ciclo onde efetuei o meu estágio foi fundada em 1911, pouco tempo após a implementação da República, sendo por isso uma das mais antigas Escolas em atividade em Lisboa. Posteriormente, e por intervenção do então Ministério da Educação, a Escola passa a ter outro nome. Após a revolução de 25 de Abril ocorrem alterações faseadas, adotando em 1985 a denominação de Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Até Abril de 2003, a Escola funcionou numa parte de um edifício do século XVIII, o Convento do Senhor da Boa Morte, e apesar de inserida num espaço partilhado, a Escola sempre deteve total autonomia pedagógica e administrativa. Já em 2002, adquire uma nova designação que contempla o seu patrono. Através de um longo período de negociação entre a Diretora da Escola, a DREL e a Câmara Municipal de Lisboa, surge o Jardim de Infância, com um número espetacular de crianças para a sua implementação em tão curto período. A 1 de Abril de 2003, e depois de 20 longos anos de espera, a Escola muda-se para um novo edifício.

Atualmente, como todas as escolas oficiais, a Instituição abrange todas as crianças da sua área de influência, que engloba já quatro freguesias.

Em Junho de 2004, por decisão única da Direção Regional de Educação de Lisboa, a Escola ingressa no “novo modelo de gestão e autonomia”, sendo integrada num determinado Agrupamento de Escolas.

A sua longa história enquanto instituição de ensino público de qualidade, a sua fortíssima Cultura e Clima de Escola, fazem desta Escola uma referência entre os Estabelecimentos de Ensino, traduzido na enorme procura que todos os anos se regista, quanto ao ingresso de novos alunos e no inexpressivo abandono de alunos para outros Estabelecimentos de Ensino.

A Instituição situa-se numa freguesia considerada central da zona de Lisboa e com ótimas condições geográficas. A Escola está instalada num local calmo e seguro - por não ser uma zona rodoviária – dispondo ainda vários transportes públicos (na sua maioria autocarros e elétricos) que permitem aos alunos mais autónomos fazer os seus percursos sem problemas de distância entre escola-transporte.

A zona onde a Escola está localizada ganha pela variedade do comércio rural disposto e dos espaços abertos que proporcionam aos habitantes e visitantes uma agradável qualidade de vida. Ao sair das portas da Escola podemos encontrar algumas instituições de ensino públicas e privadas, casas e prédios maioritariamente antigos e típicos da nossa cultura, jardins cheios de gente e vida, miradouros, comércio rural, igrejas antigas e bonitas, monumentos e casas de gastronomia.

É uma área que possibilita à escola a facilidade em proporcionar aos alunos a visita e exploração da zona, no sentido de conhecer, desenvolver e promover atividades interessantes, sempre que seja pertinente e necessário.

A instituição acolhe um total de 401 crianças, das quais, 112 frequentam o Jardim de Infância e as restantes 289 frequentam o Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Existem três turmas em cada ano, identificadas, como é habitual, pelas letras do alfabeto (A,B,C...), obtendo um total de 92 turmas.

Relativamente à organização do espaço e infraestruturas a instituição é constituída por:

Piso 0 - átrio; 3 salas de 1º ano; 1 sala de 2º ano; sala de arquivo e impressora; gabinete da direção; 5 casas de banho; sala de primeiros socorros; refeitório; cozinha; ginásio; dois espaços exteriores para recreio (onde se intercalam os alunos do pré-escolar juntamente com os do 1º ano e no outro os alunos do 2º, 3º e 4º ano);

- Piso 1 - 3 salas de Jardim de Infância; 2 salas de 2º ano; 1 sala de 3º ano; 2 casas de banho; sala dos professores; sala de arrumações; sala polivalente (multiusos);
- Piso 2 - 2 salas de 3º ano; 3 salas de 4º ano; biblioteca; sala de informática; sala de arrumações; laboratório; sala da música.

Relativamente aos serviços educativos prestados, e no sentido de dar resposta às necessidades e interesses dos alunos, a instituição dispõe dos seguintes recursos:

- Apoio Educativo;
- Realização de inúmeras visitas de estudo;
- Realização de exposições inter-turmas e inter-escola;
- Realização de torneios desportivos;
- Realização de projetos e trabalhos de pesquisa e investigação;
- Jornal escolar;
- Plano da biblioteca (com base no Plano Nacional de Leitura);
- Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's);
- Apoio ao estudo no 1º Ciclo;
- Centro de Apoio Familiar (CAF);
- Atividades inter-turma e inter-escola alusivas a várias datas festivas.



### **3.2 Caracterização do grupo de alunos, ambiente educativo e modelo pedagógico**

Relativamente às vivências relacionadas com o problema que destaquei e, após a observação e análise das mesmas, posso identificar algumas práticas, situações e características que me levaram ao meu ponto de partida.

A Turma é formada por 25 crianças, 14 rapazes e 11 raparigas, das quais vinte e duas crianças têm 6 anos e quatro têm 7 anos de idade.

É um grupo que na sua maioria se conhece acerca de 2/3 meses, tal como ao professor, pois advém todos de instituições e contextos sociais diferentes.

O fator que acabo de destacar é um grande influente para justificar as diferenças tão evidentes nas reações, atitudes e comportamentos das várias crianças. Como é natural, uma criança que em casa experimente um ambiente equilibrado, agradável, saudável, promotor de regras, valores e princípios, terá hábitos e normas diferentes de outra que não os tenha, sendo esta uma realidade presente nesta turma. É, por isso, essencial que nesta fase as crianças se sintam bem na escola pois, como afirma Maria Pires, pode ser a última oportunidade para encontrarem um meio acolhedor e protetor que lhes proporcione experiências afetivas indispensáveis para que se sintam integradas e amadas.

Noto (apenas pela minha observação, sensibilidade e senso comum) que a relação do professor com os alunos é ainda instável, pelas reações inseguras e pouco firmes que o professor demonstra relativamente ao comportamento dos vários alunos. Penso que ainda não existe uma relação agradável e equilibrada entre alunos e professor, pela constante falta de respeito e cumprimento das regras e normas estipuladas pelo mesmo. Recorrendo às teorias de Kentenich, os valores não devem ser impostos mas sim uma opção livre de

todos, dando sentido a um “nós” que integra o contributo pessoal e único de cada aluno, sendo a escassez deste “nós” uma possível razão para o não cumprimento das tais regras e normas.

O professor gere os comportamentos dos alunos recorrendo a três estratégias evidentes:

**Bolinhas das cores-** O professor tem no seu caderno uma tabela com os nomes das crianças e vai recorrendo à bolinha verde (de bom comportamento), à amarela (de comportamento médio) e à encarnada (de mau comportamento) no decorrer da aula, de forma a castigar os alunos que estão a perturbar a aula, dando-lhes a oportunidade de poderem mudar para a bolinha verde ou vice-versa.

**Recados para casa-** O professor, em casos extremos e pontuais de mau comportamento, pede à criança que destabiliza ou é mal-educada, que lhe entregue o seu caderno de recados para que possa escrever aos pais o sucedido, equivalendo esta ação, na maioria dos casos, num castigo por parte dos encarregados de educação;

**Ficar sem intervalo-** Como primeiro aviso, o professor escreve no quadro o número da criança que tem um comportamento inadequado, caso o mesmo aluno volte a ser chamado à atenção, fica sem recreio.

O ambiente observado é frequentemente ruidoso e cansativo, na medida em que são poucos os momentos de silêncio e de trabalho rentável. A maioria das aulas é interrompida por constantes chamadas de atenção, “queixinhas” por parte dos alunos e permanentes interrupções para ir à casa de banho, assoar o nariz, afiar o lápis, etc.

É um grupo que gosta de partilhar histórias e acontecimentos, na maioria interessam-se pelo que o professor ensina e mostram vontade de aprender e saber mais, no

entanto, existem também muitos casos que não revelam esse interesse e vontade de aprender, levando isso a uma “frustração” por parte do professor, que acaba por desmotivar com a atitude e comportamento destes alunos.

O Professor mostra-se fiel ao modelo tradicional (transmissivo), recorrendo apenas aos manuais, fichas e atividades propostas pelo Ministério da Educação, traduzindo-se este facto – na minha opinião - num ambiente rotineiro, trabalhoso e bastante formal, pois, como afirmam Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, um ambiente de aprendizagem produtivo é aquele em que os alunos têm sentimento positivos sobre si, onde existe a participação dos alunos nas tarefas escolares, onde se fomenta o trabalho em grupo e a cooperação com o professor.

O professor implementa o projeto educativo, como já afirmei, através dos manuais e livros de exercícios, fundamentando a sua metodologia “por serem estes o resultado do trabalho de profissionais que se dedicaram precisamente à aprendizagem destes alunos”.

No sentido de obter, focar e manter a atenção dos alunos o professor opta maioritariamente pela alteração na intensidade do seu tom de voz.

Pontualmente mostra dinamismo nas suas propostas, recorrendo a exemplos práticos ou à interação com os alunos que possam estar desatentos e desmotivados.

A sua estratégia de rentabilizar o ritmo de trabalho é a rapidez que exige na execução dos diversos exercícios e no “avançar na matéria” dia-a-dia. Assim que me explicou a sua ansiedade e angustia por estar atrasado relativamente aos outros professores, rapidamente percebi que o seu objetivo seria o de avançar.

Relativamente à atividade dos alunos, esta está dependente das atividades propostas pelos manuais, ou seja, os alunos estão em atividade enquanto houver atividades propostas nos manuais. No sentido de avaliar essas mesmas atividades, o professor vai percorrendo o espaço-sala, desenhando um sinal com lápis verde nos exercícios corretos e nos incorretos ou incompletos deixa a correção feita por si para que os alunos copiem igual.

#### Rotina diária:

9h – Os alunos entram na sala e vão-se sentando e arrumando os materiais necessários. O professor dá tempo e espaço para que os alunos partilhem aspetos relevantes. O professor anuncia os “responsáveis por distribuir os livros” consoante a lista de alunos e estes, com a sua ajuda, distribuem os cadernos diários. O professor escreve a data no quadro (sem a explorar) e os alunos copiam-na para os cadernos. Os responsáveis pela distribuição dos manuais distribuem-nos assim que acabem de copiar a data e, ao sinal do professor, todos abrem o manual na página indicada;

10:20h – O professor diz para começarem a fechar os livros e tirar os lanches, perguntando “quem quer lanche da escola?” e distribuindo pelos respetivos alunos;

10:30h – Toca para o intervalo e os alunos, sem qualquer ordem de chamada, levantam-se e formam uma fila (desorganizada, confusa e barulhenta). O professor leva-os para o recreio;

11h – O professor trás os alunos para a sala, sentam-se e voltam ao trabalho;

12:30h – Os alunos formam um comboio e o professor encaminha-os para o refeitório

14h – O professor trás os alunos para a sala, espera que se sentem e acalmem, pede aos responsáveis para recolherem e distribuírem os livros de outra área curricular, e o sistema repete-se;

15:45h – Os alunos arrumam os materiais e lancham

16h – Os alunos vão para o recreio e mais tarde são encaminhados para as Atividades de Enriquecimento Curricular, com os respetivos docentes.

Posso considerar que o grupo de alunos é recetível, pelo interesse e vontade que demonstram em aprender, conhecer coisas novas, saber mais e principalmente pela enorme necessidade que mostram no lúdico e dinâmico.

Relativamente às relações entre o grupo, observo que:

Relação entre pares – os alunos não têm uma relação de grupo, mostrando por vezes reações agressivas uns para com os outros fazendo acusações e críticas constantemente. Culpam-se uns aos outros constantemente, parecem não ser amigos nem conhecer as qualidades entre si, mostram dificuldade em partilhar materiais e brinquedos e não se conhecem o suficiente. Não detetei sinais de “ideal de grupo” que, como afirma Maria Pires, se traduz num sentimento de responsabilidade uns pelos outros.

Não funcionam em grupo, nem é objetivo do professor que assim seja, pois este defende que na faixa etária em questão, os alunos devem habituar-se a funcionar num ambiente mais formal e individual, apesar de eu concordar que, como defende Pisandelli, é na escola que se deve fornecer ferramentas que promovam a partilha, aceitação, troca de amizade, afeto e amor, desenvolvendo assim a autoestima e autodesenvolvimento.

Relação professor/ alunos – assim que iniciei o meu percurso de estagiária nesta turma, o professor pôs-me a par das principais características de cada aluno, tendo sido

esta primeira conversa o principal indício que tive de estar perante um grupo difícil e problemático. Percebi que, no entender do professor, o mau ambiente na sala de aula tinha origem nalguns alunos específicos, destacados como “destabilizadores”. Penso que esta afirmação deixou claro que ainda é difícil para o professor destacar as qualidades de cada um, indo esse facto contra as condições necessárias para haver vinculação pois, como mostra Maria pires, é essencial confiar nas capacidades dos outros e valorizar os aspetos positivos de cada personalidade.

Esta conversa fez-me perceber que o próprio professor não está ainda integrado no grupo, não toma as crianças como um desafio, optando por castiga-las e repreende-las constantemente para que não destabilizem o funcionamento das aulas.

Reparei ainda que o professor não conhece alguns aspetos importantes sobre cada aluno (exemplo: o seu agregado familiar, a situação socioeconómica de cada um, factos da vida pessoal, etc.) características estas essenciais para criar a ligação (tão necessária) entre professor e aluno, bastante relevantes ainda para o ensino personalizado como resposta às necessidades de cada um. Como afirma Kentenich, não é possível educar sem criar condições para que se estabeleça entre educando e educador uma vinculação do mesmo tipo da que um filho estabelece com o seu pai ou a sua mãe e, como tal, é essencial que o professor procure conhecer a fundo os seus alunos, para os conseguir conhecer, amar e respeitar.

Relativamente ao espaço-sala, observei a escassez na decoração e nos instrumentos pedagógicos e estruturais. Fui-me apercebendo, na fase inicial do estágio, a importância que muitos desses instrumentos teriam numa turma de 1º ano, tais como: tabela de presenças, tabela de datas importantes, letras do alfabeto, números, relógio de parede, trabalhos realizados pelos alunos, etc. Estes instrumentos, apesar de contribuir para a

decoração, organização e funcionamento das aulas, são também uma motivação essencial para o processo de aprendizagem dos alunos.

Não me atrevo a condenar o professor pelos aspetos menos positivos que destaquei, pois acredito que as circunstâncias tenham sido difíceis de suportar, no entanto, todos estes fatores, desde a falta de relação, à falta estruturação, fizeram-me perceber que a turma demonstrava uma enorme necessidade de ser grupo, de regras e hábitos organizacionais. Segundo os Schmuck a turma encontra-se no estágio de inclusão e pertença, onde cada aluno procura encontrar um espaço para si dentro do grupo, sendo aqui importante que as questões de inclusão e pertença fiquem bem resolvidas.

Estes fatores foram responsáveis pela necessidade, tão evidente em mim, de querer contribuir para uma mudança. Nascendo assim o objeto de estudo que deu origem ao presente relatório.

#### **4. CAPÍTULO III – A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES) NA INSTITUIÇÃO**

Como afirmei anteriormente, o problema da falta de estruturação do grupo foi detetado numa fase inicial da PES, num momento de observação.

Conforme o tempo passava, a minha vontade de agir perante o problema crescia. Como tal, de forma a organizar a minha ação pedagógica, destaquei na altura quatro áreas diferentes em que era necessário atuar. Relativas a cada uma dessas áreas, estabeleci também algumas sugestões de instrumentos ou estratégias a por em prática. As quatro áreas são: Autonomia e Responsabilidade; Organização e Funcionamento do Espaço; Partilha e Socialização; Comportamento. Quatro capacidades que considerei essenciais a desenvolver com o grupo.

##### **4.1 Autonomia e Responsabilidade**

A necessidade de desenvolver estas capacidades teve origem no facto dos alunos não mostrarem responsabilidade pelos seus materiais e pelo espaço envolvente. Não eram autónomos e tudo o que faziam era com a ajuda total do professor – sem que essa fosse necessária - não tendo assim oportunidades para desenvolver essa competência. Segundo Maria Pires, a autonomia é essencial para a capacidade de tomar decisões não forçadas, ou seja, decisões baseadas na noção que cada um tem das suas próprias capacidades e da forma como estas podem contribuir positiva e construtivamente para a sociedade, começando neste caso, pela comunidade escolar.

A capacidade de refletir sobre os acontecimentos e sobre a origem/ razão das coisas, dá-nos ferramentas para olharmos de forma responsável para tudo o que nos



rodeia, mesmo que por vezes não concordemos com o que se passa. Essa aptidão para analisar e avaliar a maneira como lidamos com o mundo pode começar dentro da sala de aula e irá ajudar as crianças a terem vontade de contribuir, tendo a consciência do melhor que podem dar de si. Este trabalho irá permitir que os alunos se saibam analisar e consequentemente, saibam dar o seu melhor em tudo o que estiverem envolvidos.

Segundo Maria Pires, o Homem tem a necessidade de se relacionar com o meio envolvente, sem o qual não vive adequadamente e, por essa razão, introduzi no grupo alguns instrumentos que considere relevantes para desenvolver o processo de autonomia e responsabilização:

#### 1- Tabela de presenças

Consiste numa tabela feita com cartolinas, de tamanho visível a todos quando afixada na parede, onde estavam destacados os nomes dos alunos, escritos por cada um deles; os dias do mês; e no quadrado de cada dia um espaço para os alunos desenharem um boneco correspondente à “meteorologia” de cada dia. No fim da tabela havia uma coluna para que, ao fim de cada mês, se pudesse fazer a organização e o tratamento dos dados e desta forma explorar os resultados e chegar a conclusões acerca dos dias em que os alunos estiveram presentes, dos dias em que faltaram, dos dias de sol, de chuva, etc.

Os alunos iam, um de cada vez, marcar a sua presença pondo uma bolinha verde em frente ao seu nome, por baixo do respetivo dia do mês.

No início foi difícil que os alunos se organizassem de forma a marcar as presenças ordeira e autonomamente. Procurei criar o hábito de, enquanto se passava o momento de marcar as presenças, todos estivessem sentados, em silêncio e com atenção para que não houvesse quebras no ritmo e desta forma a atividade decorrer de forma quase automática. Naturalmente, foram necessários alguns dias até este ser um instrumento que fizesse parte

da rotina diária (de forma autónoma e organizada) no entanto, assim que os alunos se habituaram a preencher o quadro, a sua postura e atitude ao começar o dia, foram de uma diferença incomparável.

As conversas que tivemos diariamente acerca das características da tabela (dias da semana, os meses, condições meteorológicas, etc.) foram também aspetos bastante positivos pois essas capacidades não estavam ainda solidificadas nos conhecimentos dos alunos.

## 2- Quadro dos responsáveis do dia

A maneira como o professor incluía os alunos na organização da sala de aula baseava-se apenas na distribuição dos manuais e materiais, que era feita por ordem alfabética, baseada na lista dos nomes dos alunos. Os alunos não tinham um papel ativo no funcionamento das aulas. Perante isso, e por saber que, como defende Richard I. Arends, a participação dos alunos no contexto escolar é essencial para o seu bem-estar e para desenvolver a relação com o espaço, sugeri que introduzíssemos no grupo o quadro dos responsáveis do dia, onde algumas tarefas anteriormente realizadas pelo professor, passassem a ser realizadas pelos alunos.

Todos os dias de manhã, a seguir à conversa matinal sobre as novidades e notícias importantes de cada um, eu ia buscar a “caixa dos responsáveis”, retirava aleatoriamente o número de fotografias dos alunos respetivo ao número de responsáveis necessários para cada momento do dia e dessa forma eram destacados os responsáveis do dia:

Distribuir o material – os responsáveis por distribuir o material eram os primeiros a escrever a data para estarem prontos para distribuir os manuais logo a seguir. Estes eram responsáveis por distribuir e recolher todos os materiais necessários, de forma autónoma, responsável e organizada;

Marcar presenças – o responsável por marcar as presenças tinha o papel de confirmar, antes de ir para o recreio da manhã, se todos os alunos tinham colocado a sua presença e de colocar a bolinha encarnada nos alunos que não estavam. Este era também o responsável de, depois de o grupo chegar a um consenso e conversar sobre isso, desenhar o tempo que estava nesse dia;

Apagar o quadro – o responsável por apagar o quadro tinha que estar atento para que, sempre que o professor lhe pedisse, se levantar e apagar o quadro, tinha também que controlar o giz, sendo ele o único autorizado a reabastece-lo.

Distribuir os lanches – os responsáveis pela distribuição dos lanches tinham o papel de, antes de prepararem os seus próprios lanches, fazer o levantamento dos alunos que queriam o lanche da escola e distribui-lo.

Fazer o comboio – os dois responsáveis por fazer o comboio tinham a responsabilidade de formar o comboio e encaminhar os alunos para os diferentes espaços, tentando que estes caminhassem de forma organizada e ordeira. Os responsáveis tinham que se organizar entre si e decidir quem ia à frente a indicar o caminho e quem ia atrás a “controlar” o grupo;

Limpeza e arrumação da sala – os responsáveis pela limpeza e arrumação da sala tinham a responsabilidade de assegurar que a sala ficava limpa e arrumada antes de saírem para o recreio. Tinham autorização para chamar os alunos que não arrumaram os seus materiais e eram responsáveis por certificar-se de que a sala ficava arrumada e limpa.

Este instrumento levou à participação total dos alunos nas tarefas diárias da sala de aula. Foi difícil até fazer parte da rotina de cada um, mas o resultado não podia ter sido mais positivo. Quando me vim embora, passados três meses de “responsáveis do dia” a diferença na organização do grupo e da sala era abismal. Os alunos tinham gosto em

participar nas tarefas, o momento da distribuição dos responsáveis marcava um acontecimento importante do dia, os alunos uniam-se e trabalhavam em equipa e acima de tudo respeitavam-se uns aos outros e ao trabalho de cada um. Passaram a funcionar juntos, em prol de uma organização benéfica para todos.

#### **4.2 Organização e funcionamento do Espaço**

Como mostra Richard I. Arends, podemos considerar que os alunos quase habitam na escola, tendo em conta as horas que lá passam, as competências que lá adquirem, as rotinas que lá vivenciam, as relações e laços que lá criam pois, tal como em casa, na escola os alunos são chamados a aprender a crescer e acima de tudo, aprender a ser. Como tal, este espaço-escola onde os alunos “habitam” deve refletir-se num ambiente confortável, acolhedor, organizado e promotor de um bem-estar para todos. É na sala de aula que as crianças são desafiadas a aprender a falar, a escrever, a ler, a contar, a escutar, a refletir, a partilhar, a interagir, a dar-se aos outros...

Não será pedir muito então que o espaço onde os alunos têm que estar, seja um estímulo para que tudo isto flua de uma forma natural e positiva. É por isso papel dos professores cuidarem do espaço onde os seus alunos vivem, e certificar-se de que este reúne todas as condições para que tal aconteça da melhor forma. É essencial que as crianças se habituem a frequentar espaços organizados e arrumados para que mais tarde sejam elas também organizadas e arrumadas em tudo na vida.

O facto da sala de aula em questão não ter nada nas paredes (que já por si são descuidadas), nem o material à disposição dos alunos e muito menos móveis ou objetos de arrumação, contribui para que os alunos não sintam aquele espaço como seu e consequentemente não funcionem nele com vontade e iniciativa.

Por estas razões, e pela abertura que felizmente o professor me deu para atuar, introduzi na turma estratégias e instrumentos que, de alguma forma, mudaram a organização e o funcionamento da sala de aula:

#### 1- Lugares em U

Quando iniciei a PES, os alunos estavam distribuídos em mesas de dois lugares, alinhadas em quatro filas horizontais de frente para o professor (sentado de costas para o quadro) com o espaço de  $\pm 1\text{m}$  de distância umas das outras.

O professor alterava os lugares dos alunos - quase semanalmente – consoante os seus comportamentos. O professor sentava os alunos com mais dificuldade ou com pior comportamento perto de si e os alunos mais autónomos longe. O professor tentou de tudo. Começou por juntar os alunos com mais dificuldades nas mesmas mesas, perto de si, para poder controlar melhor o seu comportamento, tentou também juntar os alunos com mais dificuldades com os melhores alunos no sentido de estes se ajudarem entre si. Penso que das várias formas o comportamento de alguns alunos parecia não se alterar.

Comecei a perceber que havia vários alunos com muitas dificuldades de aprendizagem e que, por estarem mais afastados na sala, o professor não apoiava tanto. Sugeri ao professor mudar a disposição das mesas e coloca-las em U, no sentido de promover a união, interajuda e também o controlo que o professor, ao estar no centro e no campo de visão de todos, poderia ter sobre os alunos. Assim aconteceu. No início, e como era de esperar, o ambiente era agitado pois os alunos estavam muito perto uns dos outros, e a conversa e brincadeira estavam “ali à mão”. Demorou umas semanas até se habituarem a trabalhar daquela forma, a conseguirem manter-se calmos e a conseguirmos que fosse produtivo, mas assim que passou a ser natural para todos funcionar-se assim, os resultados foram bastante positivos. O professor e eu conseguíamos estar “no centro das atenções”,

os alunos viam-se uns aos outros e passaram a partilhar dúvidas e a entreajudar-se. As aulas tornaram-se mais dinâmicas pela facilidade que havia na movimentação do professor pela sala e pelo espaço central que o professor podia ocupar, sem que ninguém ficasse sem o ver.

## 2- Cabides identificados

Reparei que no espaço dos cabides era maior a desarrumação e confusão do que a organização. Os alunos chegavam de manhã e colocavam o casaco num cabide qualquer, em cima do casaco de outro, pois no meio da confusão, o espaço para a arrumação era escasso. Havia muita roupa “sem dono” e os pais queixavam-se constantemente que os filhos perdiam as suas coisas. Sugeri então ao professor, como meio de organização e arrumação, mas também, de desenvolver o sentimento de pertença em relação aquele espaço, que os alunos fizessem etiquetas com os seus nomes e identificássemos um cabide específico para cada aluno. Assim as roupas e acessórios passariam a estar sempre arrumados, havia espaço para todos e acima de tudo, cada um saberia sempre onde estavam as suas coisas.

Os alunos escreveram os seus nomes em pedaços de cartolinas individuais, decoraram-nos como quiseram e em grupo colocaram cada marcador junto a cada cabide. A reação dos alunos relativamente aos cabides, a partir daquele momento, foi muito interessante pois foi evidente o sentimento positivo que passaram a ter em relação àquele espaço. Deixou de ser apenas um amontoado de casacos e de confusão e passou a ser um sítio decorado, bonito e organizado.

## 3- Exposição dos trabalhos realizados

Quando cheguei ao local onde realizei a PES, uma das coisas que me deixou surpresa foi a falta de trabalhos expostos nas paredes da sala de aula. Concordo que é

essencial para que os alunos se sintam pertencentes ao espaço onde estão, haja um pouco de si nesse mesmo espaço. Como mostra Maria Pires, o espaço deve representar um clima são, interessante e atrativo e como tal, não podia deixar de sugerir ao professor que passássemos a expor os trabalhos realizados pelos alunos.

A reação foi muito positiva. Os alunos passaram a fazer as atividades propostas com mais rigor e brio pois sabiam que os seus trabalhos iriam ser colocados nas paredes e que assim outras pessoas veriam como (afinal de contas) eles eram bons. É importante expor os trabalhos dos alunos (se assim for relevante) pois é uma motivação para a progressão e desenvolvimento das crianças e ainda por representar uma importante marca de cada criança, naquele espaço.

#### 4- Cantinho do material

Reparei que os materiais não estavam à disposição dos alunos e que, sempre que um aluno precisava de algo, tinha que interromper a aula para pedir ao professor, acabando este fator por representar uma interrupção constante das aulas. O papel higiênico (que os alunos precisavam obrigatoriamente para usar na casa de banho pois nesta não havia) estava guardado num armário a que só o professor tinha acesso. Ou seja, sempre que uma criança precisava de ir à casa de banho, tinha que interromper a aula para pedir papel, explicitando o que ia fazer e desta forma justificar a quantidade de papel (escolhida pelo professor) que precisaria de usar.

Nas nossas casas, a partir da idade pré-escolar, somos incentivados pelos nossos pais a ir à casa de banho sozinhos, da forma mais autónoma possível. Penso que na escola deveria ser também dessa forma. Sugeri então ao professor que colocássemos todos os materiais que os alunos pudessem precisar (apenas aqueles a que fizesse sentido terem acesso) num canto da sala, arrumado e organizado, com os materiais acessíveis e

identificados para que os alunos pudessem funcionar no espaço de maneira mais organizada e autônoma.

No início foi confuso, mas rapidamente os alunos se habituaram àquela organização. Passaram a ser responsáveis pelos materiais da sala de aula, funcionar de uma forma mais organizada e desenvolveram assim a noção de quantidades (ao perceberem sozinhos de quanto é que cada um precisa para fazer o quê).

#### 5- Caixa dos Perdidos e achados

No período inicial de observação reparei que os alunos demonstravam uma grande dificuldade em partilhar os seus materiais uns com os outros. Reparei também que na sala havia uma gaveta cheia de materiais “sem dono” e sem uso.

Propus ao professor que fizéssemos uma “caixa da comunidade” em que todos os materiais perdidos passariam a pertencer ao grupo e assim estávamos a ajudar as crianças a desenvolverem o espírito de partilha.

Fiz então uma caixa de cartão decorada pelos alunos onde coloquei os materiais que não eram de ninguém. Quando algum aluno precisava de um determinado material, este ia à caixa dos perdidos e achados, tirava o que precisava e escrevia num papel colado na caixa (todos os dias diferente) o seu número e a inicial do material que tirou, ex.: 10 – B (João – Borracha). Reparei que os alunos começaram a partilhar os seus materiais quando perceberam que todos sabiam tratar bem os materiais da caixa.



### 4.3 Partilha e Socialização

Considero essencial nesta faixa etária, que os alunos comecem a saber partilhar aquilo que têm. Não só objetos mas principalmente as ideias, opiniões, sentimentos e pensamentos. A socialização consiste na capacidade que cada um tem de se adaptar ao contexto onde está inserido, sendo assim capaz de entender de forma natural as regras e normas desse mesmo contexto e funcionar segundo as mesmas de uma forma espontânea.

Esta é uma turma onde os alunos têm dificuldade em participar oralmente (em grande grupo), são barulhentos e irrequietos e quando lhes é pedido que partilhem, a maioria bloqueia, ficam envergonhados e inseguros e alguns acabam por frustrar e desistir. Apercebi-me da clara falta de relação de grupo. Os alunos não são amigos uns dos outros, não brincam juntos no recreio, têm vergonha de falar em público, por vezes são agressivos e violentos e principalmente, estão “agarrados” a rótulos pejorativos acerca uns dos outros, evidenciando constantemente os defeitos e dificuldades de cada um.

Como mostra Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, um ambiente de aprendizagem produtivo é aquele em que os alunos têm sentimentos positivos sobre si e, por essa razão, senti a necessidade de ajudar o grupo a conhecer-se, a saber as dificuldades e fragilidades bem como as capacidades e qualidades de cada um, a criarem relações entre si, e a conhecerem-se ao ponto de quererem ser amigos e de gostarem de aprender juntos.

#### 1- Trabalhos a pares e em grupo

Apercebi-me que os alunos não estavam habituados a trabalhar em grupo nem a entreajudar-se. Era um grupo barulhento e irrequieto e o professor tentava não piorar a situação, evitando assim os trabalhos em pares. Apercebi-me da grande diferença dos níveis de desenvolvimento dos alunos, relativos às competências e aprendizagens adquiridas por cada um. Por estas razões, e no sentido de desenvolver relações entre o

grupo, sugeri ao professor que os alunos passassem a ter mais momentos de trabalho de grupo.

Os grupos eram formados de várias maneiras: aleatoriamente; por ordem alfabética; escolhidos pelos próprios alunos; escolhidos pelo professor. No início foi que os alunos se conseguissem organizar em grupo, estipulando “quem faz o quê”, mas quando começaram a conseguir, o resultado não podia ter sido mais positivo.

Esta estratégia ajudou os alunos a conhecerem as características de cada um, a entreajudar-se, a desenvolver o espírito de equipa, a serem mais criativos, a ouvirem-se uns aos outros e a valorizarem as ideias de todos. Foi uma estratégia que aproximou muitos os alunos. Posso considerar que esta representa uma das mudanças mais positivas que o professor e eu conseguimos implementar no grupo.

## 2- Apresentação oral dos trabalhos

Reparei desde cedo que as atividades e trabalhos realizados pelos alunos, assim que terminados, ficavam “no ar”. Não havia uma conclusão, um momento que determinasse o fim. Os trabalhos não eram expostos e, como tal, assim que terminados eram guardados nas pastas individuais de cada aluno. Sugeri ao professor, na sequência da implementação dos trabalhos em grupo, se passasse a apresentar oralmente cada trabalho ao grupo, para que desta forma os alunos se habituassem a sintetizar as informações mais relevantes acerca de cada atividade e a partilha-las com o grupo, desenvolvendo assim a oralidade, o espírito de grupo e o gosto pela partilha.

O professor deu-me abertura e apoio para pôr em prática esta estratégia. Inicialmente os alunos mostraram muita dificuldade em expor-se perante o grande grupo e a organizar-se para que todos participassem, mas com a ajuda e persistência do professor e minha, começaram a surgir resultados espantosos. Os alunos passaram a empenhar-se nos

trabalhos, a ansiar o momento em que iam apresenta-los à turma, a funcionar em grupo e a gostar de trabalhar.

### 3- Quadro de datas importantes

Este é um quadro conhecido e presente em muitas salas de muitas escolas em Portugal e muitos outros países. É um quadro simples que representa, a meu ver, uma marca importante de cada aluno, um bocadinho de cada um. Na sala em questão não havia esse instrumento pois o professor não lhe via utilidade. Pedi autorização ao professor para incluir também este instrumento na sala de aula, pois parecia-me interessante e enriquecedor, visto que a minha intenção era a de ajudar os alunos a conhecerem-se. Fiz uma cartolina com os dias do mês e pendurei-a na sala com as datas importantes definidas pelos alunos (e que eu considere relevantes). Desde aniversários a momentos importantes da vida de cada aluno, acontecimentos relevantes das famílias, etc. Foi um instrumento que uniu os alunos pois estes passaram a “fazer parte” das vidas uns dos outros, preocupando-se e tendo em conta alguns momentos importantes da vida de cada um e, como defende Maria Pires, sentirem-se responsáveis uns pelos outros.

### **4.4 Estratégias para gerir o comportamento**

Na minha opinião, os alunos não optam por ser indisciplinados porque acham certo ser assim, são-no porque não estão inerentes em si as regras de bom funcionamento na sala de aula.

Esta indisciplina resulta da quebra ou desrespeito pelas regras estabelecidas pelo professor, no entanto, concordo que estas devam fazer sentido para quem as tem que

cumprir, sendo por isso necessário que haja uma relação lógica entre a regra estipulada e a criança que a tem que cumprir.

Um aluno só irá entender a regra de fazer silêncio se for lógico para si que enquanto está a fazer barulho, está a impedir que os outros ouçam e aprendam, perturbando assim o funcionamento da aula; um aluno só entenderá a regra de estar bem sentado se compreender que só é possível aprender e trabalhar em condições se a sua postura for a correta, existindo esta regra para seu próprio bem e a pensar no seu melhor.

Por trás de uma regra existe uma boa intenção e, apesar de ser natural nesta idade o constante desafio e teste a tudo e todos, é de salientar a importância de deixar sempre claro o porquê das coisas.

É importante que as crianças criem desde cedo hábitos estruturais que as ajudem a viver e atuar com base numa organização interior, própria de cada um. No entanto é importante referir que estas regras e disciplina tudo dependem de fatores externos a cada um.

A organização familiar, a cultura, o contexto e realidade de cada indivíduo variam muito de pessoa para pessoa e, como é natural, não se pode esperar de 25 crianças as mesmas regras, a mesma capacidade de aceitação e facilidade de adaptação à disciplina que está a ser imposta por um adulto (que é diferente dos pais e da educadora com quem estavam habituados a funcionar). Sugeri então ao professor que, aos poucos, fossemos introduzindo alguns hábitos e estratégias no sentido de ajudar os alunos a gerir os seus comportamentos:

#### 1- Tabela de comportamentos

O professor geria os comportamentos através de bolinhas de cores (verde, amarela ou encarnada) que desenhava nos cadernos diários dos alunos ao longo do dia ou numa folha que tinha no seu próprio caderno, que mostrava aos Encarregados de Educação nas reuniões de pais.

Os alunos ficavam perturbados quando se apercebiam que o professor estava a desenhar bolas encarnadas sem perceberem para qual deles eram destinadas, e muitas vezes não tinham sequer a noção da quantidade de bolinhas que tinham, perguntando constantemente “que cores é que tive hoje?”.

Tinham medo da reação dos pais e ficavam inquietos por não saberem ao certo o feedback do professor.

Sugeri ao professor que introduzíssemos no grupo um registo diário, que estivesse ao alcance de todos, onde se assinalassem os comportamentos dos alunos.

No final da manhã, antes do recreio, fazíamos uma “reunião” em que cada aluno, individualmente e por ordem alfabética, se levantava e ia marcar a cor correspondente ao comportamento que concordava merecer. O mesmo se repetia antes do intervalo da tarde, dando assim oportunidade aos alunos de melhorar o seu comportamento.

O registo era feito oralmente para que todos, como grupo e de forma construtiva, pudessem participar e opinar acerca do comportamento uns dos outros, com o objetivo de se ajudarem mutuamente a discernir e a serem justos consigo próprios. O facto de o registo estar visível para todos e de ser feito oralmente não tinha a ver, de forma alguma, com a intenção de “humilhar” ou castigar, mas sim a de responsabilizar os alunos pelos seus comportamentos e ajuda-los a desenvolver a capacidade de se analisarem e de quererem melhorar.

Foi um instrumento muito interessante e enriquecedor para todos pois o facto de os alunos poderem ter acesso ao registo diário do seu comportamento, permitia-lhes ter a noção de si próprios, das suas aptidões, fragilidades e acima de tudo, da capacidade que cada um tem de se superar, se assim o quiser.

## 2- Mão no ar para fazer silêncio

Esta estratégia serviu para “fugir” aos gritos (tantas vezes inevitáveis pelo desespero do barulho). Em vez de chamar a atenção dos alunos recorrendo ao grito tão habitual, propus ao professor que tentássemos introduz no grupo esta estratégia de fazer silêncio, sem usar o barulho. Consiste pois em impor a regra de, quando o professor levanta o braço no ar, os alunos que o vêem, colocam o braço no ar, fazendo automaticamente silêncio. Ou seja, se vejo o professor com o braço no ar, paro de fazer o que estou a fazer, calo-me e levanto também o braço. O que acontece? Acontece que os alunos que estavam atentos a olhar para o professor fazem silêncio, os que estavam desatentos a olhar para outros alunos, vêem-nos com o braço levantado e levantam-no também em silêncio e os alunos que não estão distraídos e a ser a origem do ruído, apercebem-se sozinhos (e sem a necessidade de chamadas de atenção) que estão a destabilizar. Esta estratégia foi muito eficaz e utilizada com muito sucesso durante a PES.

## 3- “Libertar energia”

Comecei a perceber que muitos dos alunos que mostravam um pior comportamento, tornando-se assim mais barulhentos, faziam-no pela dificuldade que tinham em aguentar o ritmo de trabalho e pela incapacidade de estarem tanto tempo sentados no mesmo lugar, em silêncio, e muitas vezes sem saber sequer resolver os exercícios propostos ou realizar os trabalhos pedidos.

Comecei por fazer algumas experiências de quebra de ritmo, e todas elas foram bem-sucedidas.

Num determinado caso, experimentei pedir ao aluno que fosse ao recreio correr durante 2 minutos. Assim que entrou na sala, sem se aperceber, voltou a sentar-se e a sua postura era totalmente diferente. Noutro caso experimentei pedir ao aluno que me fosse fazer um recado. Esta quebra no ritmo ajudou também este aluno a voltar a “recomeçar” assim que se sentou novamente. Experimentei inúmeras formas de conseguir que os alunos (sem perceberem que o estava a fazer propositadamente) parassem um pouco e de alguma forma “libertassem energia”, tendo sido estratégias (não sei se as mais corretas) mas bastante eficazes.

#### 4- Reflexão

Esta estratégia tem a ver com a capacidade, que tentei desenvolver em cada aluno, de refletir sobre o seu próprio comportamento. Antes de ser aplicado algum castigo concreto, tentei, com a ajuda e apoio do professor, que os alunos saíssem da sala (num espaço controlado por mim) refletissem sobre a origem do seu comportamento e as consequências do mesmo. Foi interessante observar que os vários alunos que refletiram sobre si, conseguiram analisar e partilhar as razões que os levavam a comportar-se daquela forma. Sendo este facto muito positivo, pois ajuda os alunos a conhecerem-se e ajuda também o professor a conhecer os alunos.

#### 5- Partilha em grupo

Esta estratégia tem a ver com a importância que dou ao papel dos outros na vida de cada um. Por vezes, quando algum aluno demonstrava um comportamento desadequado, consegui, com a ajuda do professor, que em grupo conversássemos sobre o problema. Claro está que só o fazia se concordasse ser relevante e positivo para o aluno em questão.

Como afirma Pisandelli, a escola deve fornecer ferramentas que promovam a partilha, aceitação, troca de amizade, afeto e amor, desenvolvendo assim a autoestima. Por esta razão pareceu-me essencial que os alunos se habituassem a partilhar aquilo que os preocupa e que, de alguma forma, os desassossega.

Foi uma estratégia que demorou algum tempo até ser eficaz, mas quando começou a ser, foi de facto muito interessante e enriquecedora. Os alunos conseguiram dar a sua opinião acerca do comportamento uns dos outros, sugerindo a melhor estratégia a pôr em prática, relativamente a cada caso específico, de forma construtiva e motivadora.



## 5. CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta os elementos apresentados ao longo do relatório – sentimento de pertença aluno-espço; relação entre alunos; papel do professor como mediador – destacados no sentido de procurar respostas para a importância da formação de grupo, apresento neste capítulo as conclusões mais relevantes sobre o tema, obtidas através do trabalho de investigação e das experiências vividas durante a PES.

Como referi nos capítulos anteriores, a falta de relação demonstrada pelos alunos relativamente ao espaço, ao grupo e ao professor, despertou em mim a necessidade de agir perante o problema.

Observei e registei alguns momentos e acontecimentos que serviram como motor de arranque para a minha intervenção e, com o apoio total do professor titular, iniciei a minha ação pedagógica focando o objeto de estudo: Formação do grupo.

Os alunos maltratavam o espaço, os materiais e objetos e não possuíam pela sala de aula qualquer sentimento positivo. Em conversa com vários alunos apercebi-me do desprezo com que, em geral, todos olhavam para aquele que deveria representar um espaço de bem-estar, harmonia, tranquilidade, conforto, alegria (entre tantos outros aspetos essenciais). Em vez disso, tinham-no como um espaço desorganizado, ruidoso, descuidado, pouco motivador e atrativo. Os alunos não o “viviam” como seu e isso acabava por contribuir para o evidente desinteresse e desapego.

“Pouco, Pequeno e Possível” é a regra dos 3 Pês usada pelos Padres Jesuítas (e por mim) sempre que pretendem mudar alguma coisa que precisa de ser melhorada. Foi dessa forma que comecei a minha “aventura”, recorrendo a algumas mudanças, pequenas e possíveis. Tentei criar hábitos e estratégias que desenvolvessem o respeito pelo espaço e

acima de tudo, o gosto e vontade de estar na sala de aula, de fazer parte dela e de a manter bonita e bem tratada.

Posso destacar três fatores que foram essenciais para estimular a relação das crianças com a sala de aula: organização do espaço; participação dos alunos nas tarefas; exposição de trabalhos e registros individuais dos alunos.

Estas mudanças contribuíram para que os alunos passassem a fazer parte daquele espaço, pudessem viver nele sem se sentirem “estranhos”. Sabiam agora onde estavam guardados os materiais, participavam nas tarefas de estruturação e organização da sala de aula e a sua opinião contava para as decisões relativas à mesma.

Como em tudo na vida, somos bons a fazer aquilo que gostamos e para o qual estamos motivados. A falta de entusiasmo e motivação gera desinteresse e incompetência. É papel do professor manter ligada e “acesa” a chama que une os seus alunos à sua sala de aula, tornando-a num espaço onde estes gostem de estar e principalmente num espaço que os faça crescer (e gostar de crescer).

Quando iniciei a PES os alunos eram “turma” há poucos meses e, por essa razão, não se conheciam ainda o suficiente para terem afeição ou possuírem informações e experiências suficientes para se considerarem um grupo. No entanto, o caminho que estavam a percorrer, não estava a contribuir para o aprofundamento dessas relações. Não existiam momentos de partilha, de trabalho em grupo, de conversas informais, de brincadeiras espontâneas e interativas, de promoção e incentivo às relações de amizade e de união. Viam-se como “intrusos” e à partida, qualquer um dos alunos era tomado e caracterizado pelos aspetos negativos. Tinham reações agressivas, não emprestavam os seus materiais, não brincavam juntos, não se ajudavam perante dúvidas ou problemas.

Sabiam de cor os defeitos e imperfeições uns dos outros, mas quando lhes perguntava as qualidades, pareciam conhecer-se há um dia. Criticavam-se constantemente, rotulavam-se com “títulos” desagradáveis, agrediam-se verbalmente e não descansavam enquanto o professor não ralhasse ou castigasse alguém. Tinham vergonha de se expressar oralmente e não se respeitavam.

Estes fatores assustaram-me bastante no início da PES pois o “ambiente pesado” deixava-me insegura e inquieta, sem saber como agir e que postura ter. Era também óbvia a falta de incentivo e cuidado relativamente ao problema da relação entre os alunos. Não parecia ser uma preocupação do professor estimular essas relações e ajudar os alunos a criarem laços de amizade entre si, pelas várias preocupações que eram prioridade na sua ação e intencionalidade pedagógica.

Em conversa com o professor titular, e com o seu total apoio, comecei a desenvolver no grupo alguns hábitos de partilha e de trabalho em equipa que promovessem o espírito de grupo.

Fazer trabalhos de grupo, apresenta-los oralmente, valorizar as novidades de cada aluno e introduzir o quadro de datas importantes, representam estratégias que fizeram toda a diferença na postura dos alunos. Procurei ter um discurso e atitude mais positivos quando me referia ao grupo, ou a determinados alunos especificamente, para que assim estes se habituassem a tê-lo também uns pelos outros. Desvalorizei as críticas que faziam entre si, as reclamações e protestos (sem fundamento) e passei a valorizar os aspetos positivos de cada um, as capacidades, qualidades e os talentos. Os alunos, aos poucos, começaram a encarar-se sob a influência desse “olhar positivo” e o facto de terem que se organizar em grupo e funcionar em equipa, ajudou-os a conhecerem-se, a precisarem uns dos outros e a terem a noção da importância do “nós” como unidade.

Outro aspeto que me preocupou desde cedo foi a falta de relação também com o professor e a forma como a escassez desta, era recíproca e desvalorizada.

O professor não conhecia os seus alunos, e os alunos não conheciam o seu professor. Parecia não haver amor sequer. É necessário que haja entre alunos e professor uma relação quase paternal, de entrega e serviço desinteressado, uma personalidade forte e firme, mas flexível e meiga, que não parecia haver.

O professor tinha alguma dificuldade em gerir os comportamentos dos alunos e parecia cansado e também ele desmotivado com o comportamento, maioritariamente desgastante, da maioria dos alunos.

Este fator ajudou-me a mim a “entrar em ação”. O professor e eu, como equipa e sempre em comunhão, encontramos soluções para os vários problemas que estavam a acontecer e pusemos em prática algumas estratégias, que acabaram por ser um sucesso para a progressão de todos.

Tudo isto só me foi possível pela humildade e confiança que o professor depositou em mim e na abertura e liberdade que me deu para atuar.

Analisando o caminho que percorri até chegar ao presente capítulo, não consigo descrever a recompensa que senti ao chegar ao fim da PES, três meses depois do início, e observar a diferença incomparável na atitude e postura dos alunos, na organização e funcionamento do grupo, na forma como se relacionavam e acima de tudo, no ambiente produtivo e positivo que se observava e vivia naquela sala de aula. Foi tão natural a forma como as estratégias e instrumentos se adaptaram às necessidades das crianças, que parecia ter sido “combinado”.

Os alunos tinham neste momento hábitos organizacionais e estruturais que passaram a fazer parte da sua rotina; eram agora organizados, mais calmos e responsáveis; habituaram-se a refletir sobre o seu comportamento e ter vontade de o melhorar; habituaram-se aos momentos específicos e certos de cada dia, à gestão do tempo; desenvolveram hábitos de autonomia; passaram a gostar da sala de aula, a achá-la bonita e agradável; aprenderam a aceitar-se uns aos outros; aprenderam a gerir e cuidar do espaço e material; aprenderam a partilhar e a entreajudar-se; desenvolveram o gosto por trabalhar em grupo, mostrando vontade de fazer bem feito, orgulhando-se dos resultados; habituaram-se a funcionar em grupo, como uma equipa, em que todos fazem parte e todos são precisos.

“Gosto de ver a minha fotografia na parede, assim se a minha mãe ca vier vê que esta é a minha sala”; “Podemos apresentar este trabalho para todos ouvirem?”; “Posso ir ajudar o C.? Ele não está a perceber o exercício”; “Antes tinha vergonha de falar e agora gosto”; “Adoro ser o responsável do material, ainda por cima já conheço os cadernos de todos sem precisar de ler os nomes”; “posso-me sentar ao lado da B.? É que ela vai-me emprestar as canetas dela para pintarmos juntas”; “Gosto de ir ao quadro resolver os exercícios porque assim o professor fica contente e vê que eu sei”.

Estas foram algumas, das muitas, expressões e frases ditas pelos alunos ao longo da minha PES, que me ajudaram a ter feedback da forma como os alunos progrediam.

Ao verem as suas caras expostas pela sala na atividade “cartão-de-visita” (ver em Anexos), ao apresentarem as suas famílias na atividade “árvore das famílias” (ver Anexos), ao verem os seus “sonhos” expostos na “árvore dos sonhos” (ver Anexos), ao apresentarem e exporem o momento preferido do dia na atividade “dia e noite” (ver

Anexos), ao darem um pouco de si em todas as atividades que planeei e realizei, deixando a sua marca no espaço e uns nos outros.

Posso concluir que contribuí para a união daquela turma, ajudando-a a ser e viver como grupo, e que os alunos e professor contribuíram para a certeza da minha vocação e para um crescimento pessoal e profissional, indescritíveis.

A experiência que aqui relato, levo para a vida. Não sei descrever o quanto cresci e aprendi ao realizar a PES e ao realizar o presente relatório de investigação.

## 6. BIBLIOGRAFIA

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar (7ª ed.)*. Espanha: McGraw-hill.

Pires, M. I. V. (2007). *Os Valores na Família e na Escola*. Lisboa: Celta Editora

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora

Costa, A.F. (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. In A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 129-148). Porto: Edições Afrontamento.

Pisandelli, G. M. (Outubro, 2003b). *A Teoria de Maslow e o fracasso escolar*.

Psicopedagogia Online, São Paulo. Disponível em

<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos>

Rogers, C. (1980). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes

Kentenich, J. (1984). *Linhas Fundamentais de Uma Pedagogia Moderna para o Educador Católico (Jornada Pedagógica de 1950)*. Santa Maria: IM.

Harter, S. (1983). *Developmental perspectives on the self-system*. Em P. Mussen (org.), *Handbook of Child Psychology*. Vol. IV, *Socialisation, Personality, and Social Development*. Nova Iorque: John Wiley and Sons.

Schmuck, R. A. & Schmuck, P. (1988). *Group processes in the classroom (5.ª edição)*.

Dubuque, Iowa: W. C. Brown.

## 7. ANEXOS



## ANEXO I

## I - Planificação

<b>Ano – nº de alunos</b>	<b>Área</b>	<b>Tarefa</b>	<b>Data e duração</b>
25	Estudo do Meio	Cartão-de-visita	28 de Novembro 45 minutos

<b>O que pretendo que o aluno aprenda (os objetivos de aprendizagem)</b>			
<b>Domínios/ Conteúdos Programáticos</b>	<b>Metas/Objetivos</b>	<b>Operacionalização (descritores)</b>	<b>Modalidades e Instrumentos de Avaliação</b>
<p>Bloco 1- À descoberta de si mesmo;</p> <p>Bloco 2- À descoberta dos outros e das instituições;</p> <p>Bloco 4- À descoberta das inter-relações entre espaços.</p>	Meta final 6- O aluno reconhece, na sua representação do espaço, a relação com a ação humana ao longo dos tempos;	<p>Os seus gostos e preferências;</p> <p>O seu corpo;</p> <p>Os membros da sua família;</p> <p>A casa.</p>	O produto final será o principal instrumento de avaliação, onde o adulto poderá avaliar, juntamente com as crianças se os objetivos foram alcançados.
<b>Razão de escolha da tarefa:</b>	<p>Necessidade de desenvolver relações:</p> <p>Enriquecer a relação entre os alunos;</p> <p>Enriquecer a relação alunos-espço sala.</p>		

<b>O que proponho para que o aluno aprenda</b>	
<b>Metodologia</b>	<p>Primeira fase:</p> <p>Conversa partilhada sobre a importância da relação pessoa-espço (dar o exemplo de haver fotografias nas nossas casas, de haver marcas pessoais, tornando-as nossas), no sentido de destacar os indicadores visíveis existentes nos vários espaços;</p> <p>O professor distribui por cada um a folha do cartão-de-visita e explica como deve ser ilustrada;</p>

	<p>Quando terminada a folha, tirar uma fotografia a cada criança procurando que essa fotografia seja do agrado de cada uma;</p> <p>Segunda fase:</p> <p>Imprimir a fotografia de cada um e pedir aos alunos que recortem a sua fotografia e a coleem na folha do seu cartão-de-visita;</p> <p>Incentivar que cada criança venha ao centro apresentar-se através do seu cartão-de-visita terminado;</p> <p>Expor os trabalhos de maneira a que estejam visíveis para quem visitar a sala de aula.</p>
<b>Ação do professor</b>	<p>Orientar a tarefa;</p> <p>Discurso claro e motivador;</p>
<b>Organização dos alunos</b>	Trabalho individual nas mesas de trabalho
<b>Comunicação dos resultados</b>	Acontece no fim da atividade quando cada criança apresenta o seu trabalho e o expõe na sala
<b>Recursos materiais</b>	<p>Folhas brancas A4;</p> <p>Lápis de cor/ canetas;</p> <p>Tesoura;</p> <p>Cola;</p> <p>Impressora.</p>
<b>Recursos humanos</b>	Professor e alunos
<b>Previsão das estratégias a utilizar pelos alunos</b>	Imitar o que os colegas dizem
<b>Previsão de dificuldades / erros</b>	Desenhar e ilustrar
<b>Prevenção das dificuldades</b>	O adulto deve fazer o seu próprio cartão-de-visita desenhado no quadro no sentido de dar o exemplo aos alunos de que é uma atividade “livre”.
<b>Como posso relacionar esta tarefa com as outras áreas de aprendizagem</b>	<p>Português- escrever as legendas, explorar as sílabas, ditongos letras já conhecidas existentes no cartão-de-visita;</p> <p>Estudo do meio- trabalhar a diversidade existente entre as várias habitações e contextos sociais de cada criança</p>

## II - Descrição

<b>Relato da atividade</b>	
<p>Conversa com os alunos sobre a definição de identidade, sobre as características de cada um, as diferenças entre as pessoas, as casas, as relações;</p> <p>A importância de nos sentirmos bem no espaço onde trabalhamos e aprendemos;</p> <p>Expliquei a atividade;</p> <p>Distribuí as folhas do cartão-de-visita;</p> <p>Fiz no quadro um exemplo do meu cartão-de-visita;</p> <p>Recolhi os trabalhos e tirei fotografias a cada aluno;</p> <p>Imprimi as fotografias e distribui novamente os trabalhos;</p> <p>Os alunos colaram a sua fotografia na folha;</p> <p>Cada aluno apresentou o seu cartão-de-visita à turma;</p> <p>Exposição dos trabalhos na sala</p>	
<b>Reflexão sobre o trabalho desenvolvido:</b>	
Reação individual	Houve uma aluna que não quis tirar a fotografia
Reação da turma	Gostaram muito da ideia e mostraram sempre interesse e entusiasmo
<b>Questões relevantes que surgiram</b>	
<p>“Somos todos diferentes, as nossas casas, as nossas famílias...”</p> <p>“Agora esta sala passou a ser só nossa”</p>	
<b>Questões (imprevistos) que surgiram ao nível:</b>	
do tema	O tema partiu do interesse dos alunos e a metodologia enquadrou-se nas características da turma.
da planificação	A- A atividade demorou mais tempo do que o planeado
da atitude dos alunos	B- A aluna não querer tirar a fotografia
<b>Como os resolvei:</b>	
Imprevisto A	Dividi a atividade em dois momentos, o de preencher/colorir o cartão-de-visita e posteriormente o de colar a fotografia e apresentar ao grupo
Imprevisto B	A aluna desenhou apenas o seu autorretrato e o seu nome completo
Factores facilitadores	O entusiasmo constante dos alunos no decorrer da atividade;

	Ser uma atividade livre e espontânea; Ser uma atividade que foi ao encontro a uma necessidade do grupo
Fatores perturbadores	Alguns alunos ficaram frustrados por acharem que não sabiam desenhar ou não sabiam o que queriam ser quando fossem grandes.
<b>Dar continuidade:</b>	
Em que áreas	Estudo do meio
Como	Acrescentando informação relevante sobre cada aluno
Quando	No decorrer das novas aprendizagens

### III – Conclusão

A ideia de planificar esta atividade surgiu da necessidade que senti em ajudar os alunos a desenvolverem relações pessoais entre si e entre o espaço-sala.

Pareceu-me óbvio que os alunos não sentiam a sala como sua, não lhe tinham o respeito tão natural que há entre uma pessoa e um espaço que lhe é querido, e como tal, e reforçando o exemplo que usei no dia da atividade, quis transformar o espaço onde os alunos passam tantas horas do seu dia, num espaço que de uma forma física e visível para todos seja seu, e pertença a cada um.

O facto de ter tirado fotografias a cada aluno, de cada um ter que pensar em algumas características pessoais e posteriormente expor o trabalho final ao grupo, proporcionou um momento muito interessante de apresentação pessoal de cada um, em que o grupo ficou a conhecer pormenores e características tão peculiares uns dos outros, até à data desconhecidas pelos seus colegas.

Foi interessante observar que a partir da exposição dos trabalhos na sala, a reação dos alunos relativamente ao espaço mudou. Passaram a entrar na sala e ficar por pouco tempo a observar os trabalhos, comentando uns com os outros vários pormenores dos desenhos ou fotografias.

Os meus objetivos foram alcançados a partir do momento em que todos os alunos foram sinceros na realização e apresentação dos trabalhos e também por ter proporcionado momentos de conversa entre os alunos sobre interesses pessoais.

## ANEXO II

## I - Planificação

Ano – nº de alunos	Área	Tarefa	Data e duração
25	Estudo do Meio	“Rotina dia e noite”	20 de Janeiro 1h30minutos

O que pretendo que o aluno aprenda (os objetivos de aprendizagem)			
Domínios/ Conteúdos Programáticos	Metas/Objetivos	Operacionalização (descritores)	Modalidades e Instrumentos de Avaliação
<p>Bloco 1 – À descoberta de si mesmo:</p> <p>O seu passado próximo</p> <p>Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural:</p> <p>Os aspetos físicos do meio local;</p>	<p>Domínio: Localização no espaço e no tempo</p> <p>Subdomínio: Localização/ Compreensão espacial e temporal –</p> <p>Meta final 1); Meta final 3); Meta final 4)</p> <p>Subdomínio: A terra no espaço: Universo e sistema solar –</p> <p>Meta final 7)</p> <p>Subdomínio: Localização e compreensão espacial: a terra no sistema solar –</p> <p>Meta final 8);</p>	<p>Bloco 1 –</p> <p>Descrever a sucessão de atos praticados ao longo do dia, da semana...</p> <p>Bloco 3 –</p> <p>A noite e o dia (comparar a duração do dia e da noite ao longo do ano...)</p>	<p>O instrumento de avaliação será o trabalho onde os alunos irão ilustrar e posteriormente apresentar ao grupo 4 momentos do seu dia que representem os 4 momentos destacados pelo professor (manhã, meio do dia, fim da tarde, noite). Dessa forma o professor poderá saber se os alunos entenderam as diferentes horas do dia e as características dos diferentes momentos da rotina.</p>
<b>Razão de escolha da tarefa:</b>	Dinamizar e adaptar aos interesses e necessidades do grupo, a proposta de trabalho presente no Manual de Estudo do Meio relativa ao tema dia e noite (rotinas diárias)		

<b>O que proponho para que o aluno aprenda</b>	
<b>Metodologia</b>	<p>Conversa sobre a origem do dia e noite;</p> <p>Explicar o movimento de rotação e translação da terra usando objetos que ajudem à exemplificação prática desses movimentos (bolas de esferovite pintadas, globo terrestre, etc.);</p> <p>Mostrar 4 imagens reais de diferentes posições do sol durante o dia (percetíveis por nós, ex.: amanhecer, meio dia, fim da tarde, noite);</p> <p>Explorar as imagens;</p> <p>Pedir aos responsáveis do dia ajuda para distribui uma folha previamente organizada, dividida em 4 e legendada com títulos que destaquem esses 4 momentos diferentes;</p> <p>Pedir aos alunos que ilustrem situações que façam parte do seu dia-a-dia nesses 4 momentos diferentes;</p> <p>Cada aluno apresenta o seu trabalho;</p> <p>Expor os desenhos na sala em forma de “friso temporal”.</p>
<b>Ação do professor</b>	<p>Orientar a tarefa suscitando o interesse das crianças pedindo opiniões acerca do dia e da noite;</p> <p>Dar tempo para que ilustrem as rotinas;</p> <p>Orientar enquanto os alunos recortam e colam;</p> <p>Circular pela sala e orientar (sem “controlar” de mais) os alunos que possam ter mais dificuldades.</p>
<b>Organização dos alunos</b>	Sentados nas suas mesas de trabalho
<b>Comunicação dos resultados</b>	Ao apresentar as ilustrações ao grupo, e com a orientação do professor, os alunos estarão de uma forma natural a comunicar os resultados da atividade, e esse facto irá permitir ao professor ter o feedback dos objetivos atingidos ou por atingir.
<b>Recursos materiais</b>	<p>4 Fotografias;</p> <p>25 Folhas divididas em 4 e legendadas;</p> <p>Lápis de cor ou canetas;</p> <p>Cola elástica (bostik).</p>
<b>Recursos humanos</b>	Professor e alunos

<b>Previsão das estratégias a utilizar pelos alunos</b>	Copiar os colegas
<b>Previsão de dificuldades / erros</b>	Alguns alunos terão dificuldade em ilustrar.
<b>Prevenção das dificuldades</b>	Incentivar a que o desenho é livre e que o resultado será sempre bom se for feito com esforço e empenho.
<b>Como posso relacionar esta tarefa com as outras áreas de aprendizagem</b>	Matemática- identificar a maioria e minoria das atividades/ momentos vividos pelos alunos nas diferentes horas do dia;  Português- Legendar as ilustrações

## II- Descrição

Relato da atividade/aula
<p>Pedi aos alunos que abrissem o manual na página correspondente a este tema e que observassem a imagem que ilustrava a origem do dia e noite e as diferentes posições do sol;</p> <p>Imediatamente depois de alguns segundos pedi que fechassem o manual e me dessem as suas opiniões acerca da origem do dia e noite e da razão para o sol não estar sempre no mesmo sitio nem sempre com a mesma luz;</p> <p>Apontei algumas opiniões numa folha branca para no fim da atividade verificar se estas se mantinham;</p> <p>Pedi a colaboração de dois alunos que viessem para o centro da sala e me ajudassem a explicar ao grupo o movimento de rotação e translação da Terra;</p> <p>Um aluno fez de sol e outro de Terra;</p> <p>Orientei-os de forma a explicar os dois movimentos e consequentemente a origem dos dias e noites;</p> <p>Mostrei as 4 fotografias e conversámos um pouco sobre as suas características físicas e ainda a diferença dos momentos habitualmente vividos em cada uma deles;</p> <p>Mostrei as folhas de desenho e expliquei as legendas e o que era suposto desenhar;</p> <p>Pedi ajuda aos representantes para distribuir as folhas por todos;</p> <p>Dei algum tempo para que ilustrassem e recortassem;</p> <p>À medida que os alunos iam terminando, eu chamava-os à vez para explicarem ao grupo o que faziam nos diferentes momentos do dia;</p>

Afixei na parede da sala.	
<b>Reflexão sobre o trabalho desenvolvido:</b>	
Reação da turma	<p>Os alunos mostraram sempre uma reação de entusiasmo e surpresa pelas novidades que iam aprendendo. Tivemos uma conversa muito agradável (por ser livre e com a participação de todos), que me fez perceber que estava a ser uma atividade cativante e do interesse de todos, do princípio ao fim.</p> <p>Os alunos mostraram-se muito contentes com o resultado final e foi muito recompensante observar em todos uma postura de querer saber mais, de querer ouvir os outros e de se respeitarem entre grupo.</p>
<b>Questões relevantes que surgiram</b>	
<p>“O Sol vai dormir e aparece a lua” A.B;</p> <p>“Quando o sol gasta a sua luz toda fica escuro e transforma-se em lua” A.M</p> <p>“Fazemos coisas diferentes nos vários momentos do dia, mas sempre iguais todos os dias” R.M – consciência da rotina;</p> <p>“não tomo o pequeno almoço à noite porque o pequeno almoço é para tomar quando o dia está a começar e preciso de energia” – a razão e origem de cada momento da rotina;</p> <p>“mas em minha casa jantamos cedo porque o meu irmão é bebé e em casa da minha prima eles jantam tarde porque já são todos grandes e podem deitar-se tarde” J.S - as vivências familiares e as suas diferenças de casa para casa.</p>	
<b>Questões (imprevistos) que surgiram ao nível:</b>	
do tema	A metodologia adaptou-se perfeitamente ao tema pois desenvolveu uma vertente prática e dinâmica, que permitiu aos alunos entenderem os conceitos pois puderam recorrer às suas vivências diárias e aos conhecimentos prévios que têm acerca do tema.
da atitude dos alunos	Foi muito interessante observar os pré conceitos que os alunos têm acerca deste tema, e de tantos outros, tão próprios de crianças criativas, ingénuas e sonhadoras. Foi também muito gratificante observar que aquilo que lhes ensinei fez sentido e de certa forma mudou a forma de verem o mundo.
<b>Como os resolvi:</b>	



Fatores facilitadores	Imagens bem visíveis e reais.
Fatores perturbadores	A parede onde expus os trabalhos está virada para as costas dos alunos e é bastante rugosa, este fator levou a uma demora na afixação dos trabalhos e consequentemente acabou por levar a um momento de mais barulho e conversa.
<b>Dar continuidade:</b>	
Em que áreas	Português
Como	Escrever um pequeno texto sobre os momentos da rotina de cada um
Quando	Quando souberem as letras todas

### III- Conclusão

Planifiquei esta atividade com a intenção de dinamizar e tornar prático um tema/ atividade proposta pelo manual de Estudo do Meio. O manual enunciava 4 ilustrações básicas e simples do sol nos diferentes momentos do dia e posteriormente pedia que os alunos desenhasssem um momento da sua rotina vivido numa segunda-feira e outro numa quinta-feira. Perante isto, e porque os alunos ainda mostram dificuldade em destacar os diferentes dias da semana, trouxe então as 4 fotografias, tiradas em Lisboa, de 4 momentos em que o sol, e consequentemente a sua luz, é diferente.

Foi interessante observar como as características físicas do dia-a-dia são tão nítidas, que rapidamente os alunos souberam definir qual era o quê. A partir desse momento expliquei brevemente a origem dos dias e noites e conversamos livre e espontaneamente sobre os acontecimentos e momentos marcantes da rotina de cada um.

O balanço da atividade foi bastante positivo, reuniu vários momentos importantes para a compreensão deste tema e os resultados finais foram serão um ótimo instrumento para recorrer a este tema (tão usual) sempre que necessário.

## ANEXO III

## I - Planificação

Ano – nº de alunos	Área	Tarefa	Data e duração
25	Estudo do Meio	“Árvore da Família”	30 de Janeiro 1h30minutos

O que pretendo que o aluno aprenda (os objetivos de aprendizagem)			
Domínios/ Conteúdos Programáticos	Metas/Objetivos	Operacionalização (descritores)	Modalidades e Instrumentos de Avaliação
<p>Bloco 1 – À descoberta de si mesmo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A sua identificação;</li> </ul> <p>Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Os membros da sua família.</li> </ul>	<p>Domínio:</p> <p>Conhecimento do Meio Natural e Social</p> <p>Subdomínio:</p> <p>Compreensão Histórica Contextualizada:</p> <p>Meta 14)</p>	<p>O aluno revela conhecimento de si próprio ao nível da sua identificação e filiação, e relaciona graus de parentesco (direto e colaterais) até à terceira geração.</p>	<p>As “árvores da família” feitas por cada aluno serão o instrumento que permitirá ao professor avaliar o sucesso individual de cada aluno, relativamente ao tema trabalhado.</p>
<b>Razão de escolha da tarefa:</b>	Dinamizar e tornar pessoal uma proposta do Manual para trabalhar o tema da família.		

O que proponho para que o aluno aprenda	
<b>Metodologia</b>	<p>Conversa sobre as diferentes famílias que existem, dando exemplos das várias famílias (família simples e tradicional, família monoparental, família recasada, família não convencional, família de pais separados, família de pais adotivos, família uni parental), explorando brevemente as características de cada uma;</p>

	<p>O professor desenha no quadro um exemplo de “árvore da família” até à terceira geração (avós, tios e pais, irmãos e primos), e explica cada grau de parentesco;</p> <p>O professor distribui uma folha branca por cada aluno e, seguindo o exemplo desenhado no quadro, cada um terá que desenhar a sua família;</p> <p>Apresentar à turma;</p> <p>Expor na sala.</p>
<b>Ação do professor</b>	O professor encaminha toda a ação e deve manter-se atento aos alunos que possam ter dificuldades.
<b>Organização dos alunos</b>	Nos seus lugares individuais de trabalho.
<b>Comunicação dos resultados</b>	Ao apresentar as suas “árvores da família” ao grande grupo, os alunos estarão a apresentar os resultados da atividade e, por consequente, a expor os seus conhecimentos e aprendizagens acerca do tema desenvolvido.
<b>Recursos materiais</b>	<p>Folhas brancas;</p> <p>Lápis de cor.</p>
<b>Recursos humanos</b>	Professor e alunos.
<b>Previsão das estratégias a utilizar pelos alunos</b>	<p>Os alunos terão a tendência de desenhar apenas a família direta (pais e irmãos);</p> <p>Os alunos terão a tendência de copiar a árvore que o professor desenhar no quadro como sendo a sua;</p>
<b>Previsão de dificuldades / erros</b>	Os alunos terão dificuldade em compreender os graus de parentesco e consequentemente em desenhá-los.
<b>Prevenção das dificuldades</b>	O professor deve levar o exemplo da sua família, desenhada numa folha como é pedido aos alunos, para poder circular pela sala e explicar aos alunos individualmente.
<b>Como posso relacionar esta tarefa</b>	Matemática – Organizar os dados (quantos membros há na família de cada um, quantos deles são tios, primos, etc.)

com as outras áreas de aprendizagem	
-------------------------------------	--

## II – Descrição

### Relato da atividade/aula

Uns dias antes de desenvolver esta atividade com os alunos, escrevi um recado aos pais a pedir uma fotografia de cada aluno com os membros da sua família, apenas para expor na sala, perto da “árvore da família” desenhada por cada um;

Escrevi também uns dias antes num folha, os membros da família que cada aluno destacou quando lhe perguntei individualmente, em cada grau de parentesco (os avós maternos e paternos, os tios maternos e paternos, os primos, os pais e os irmãos), logo aí percebi que os alunos mostravam alguma dificuldade em entender os graus de parentesco e de associar os familiares aos respetivos graus;

Iniciei a aula com uma conversa sobre as diferentes famílias que existem, explicando cada uma (sem usar os nomes técnicos) e dando exemplos;

Desenhei no quadro a minha árvore da família e juntos exploramos cada elemento da minha família;

Distribuí as folhas brancas e pedi aos alunos que, como eu fiz, desenhassem a sua árvore;

Os alunos mostraram muita dificuldade em realizar a tarefa pois, para além de não conseguirem organizar espacialmente a “árvore” nas suas folhas, não conseguiam “encaixar” os familiares nos sítios certos;

Como isto aconteceu com a maioria dos alunos, não pude ajuda-los a fazer bem, pois eram precisos 25 professores para o fazer e, por essa razão, optei por mudar o trabalho e pedir apenas que os alunos desenhassem o “retrato” da sua família, desenhando os membros da família com quem estão habituados a estar e que sabem definir e caracterizar;

Os alunos fizeram os seus retratos;

Expus as fotografias que trouxeram de casa, na sala, e os alunos vieram apresentar os seus trabalhos, recorrendo também às fotografias para apresentar os membros da sua família.

### Reflexão sobre o trabalho desenvolvido:

#### Reação da turma

O facto de ter pedido aos pais as fotografias, deixou as crianças desde então, ansiosas por fazer a atividade. No início a reação foi de entusiasmo e vontade em começar, mas assim que começaram a sentir dificuldades, começaram a ficar mais agitados e confusos. Quando pedi que desenhassem apenas o retrato da família, mostraram uma atitude mais calma, empenhando-se por desenhar cuidadosamente todos os elementos da família.

O momento da apresentação dos trabalhos foi muito interessante. Os alunos mantiveram-se sempre atentos e em silêncio durante as apresentações dos colegas e empenharam-se com uma postura “orgulhosa” em apresentar as suas famílias à turma.

<b>Questões relevantes que surgiram</b>	
“as nossas famílias são todas diferentes umas das outras”.	
<b>Questões (imprevistos) que surgiram ao nível:</b>	
Tema	O tema, presente no Manual de Estudo do Meio, fazendo parte do programa do 1º ano, foi ao encontro dos interesses dos alunos, e o facto de estes terem mostrado tantas dificuldades, comprovou que este deve ser melhor trabalhado ainda. A primeira metodologia que planeei. Não foi a melhor, pois o facto de os alunos terem tantas dificuldades neste tema, dificultou a realização da atividade, no entanto, fui capaz de improvisar o momento e pedir um trabalho que foi de encontro às capacidades de todos, tendo o mesmo efeito e atingindo os meus objetivos.
Planificação	A – A atividade foi difícil e confusa, os alunos não conseguiram fazer o que pedi e eu não consegui ajuda-los a perceber. Começaram a “desesperar” e por isso mudei a planificação e improvisei.
Atitude dos alunos	B – Um determinado aluno ficou triste por não querer desenhar o pai na sua árvore (por haver um problema familiar e ser um assunto delicado para a criança) e adotou uma postura de defesa, não querendo desenvolver o trabalho.
<b>Como os resolvi:</b>	
Imprevisto A	Optei por pedir às crianças que desenhassem os membros da sua família, sem ser em árvore, e apresentassem à turma.
Imprevisto B	Juntei-me a esse aluno, conversámos os dois sobre as razões que o levaram a ter aquela atitude. Contou-me o que se passava e expliquei-lhe que existem duas maneiras de falarmos da nossa família, uma maneira, quando falamos da família real, o nosso pai e a nossa mãe que juntos nos tiveram, outra maneira, é a família do coração, aquelas pessoas da família de quem mais gostamos e com quem estamos muitas vezes. Ele disse-me que queria desenhar a família do coração e não a verdadeira (onde estava o pai) e assim fez, desenhou os membros da família que mais lhe faziam sentido estar na sua “árvore”.
Fatores facilitadores	As fotografias que trouxeram de casa; Capacidade de improvisação.

Fatores perturbadores	A agitação originada pelo “desespero” de não conseguir realizar a atividade;
<b>Dar continuidade:</b>	
Em que áreas	Estudo do Meio; Matemática.
Como	Completar a “árvore da família”; Fazer a contagem e organização de dados.
Quando	Numa próxima aula de Estudo do Meio; Numa próxima aula de Matemática.

### III – Conclusão

Esta foi uma atividade que não decorreu como planeei mas que, apesar disso, me deixou orgulhosa da capacidade que consegui mostrar a mim mesma, de manter a calma e improvisar uma solução. Os alunos ficaram confusos e, com isso, muito agitados, transformando-se a aula num momento “descontrolado” traduzindo-se e num ambiente nervoso e desassossegado de todas as partes.

Consegui, a uma certa altura, pedir a todos que parassem de fazer o que estavam a fazer e me dessem atenção. Recolhi as folhas que todos tinham à sua frente e distribuí novas folhas. Pedi que desenhassem apenas o retrato da sua família, com os membros que quisessem e soubessem desenhar. Logo aí o ambiente ficou mais calmo, e os alunos mais confiantes e entusiasmadas.

Esta foi uma atividade que apesar de não ter começado bem, me deu força e experiencia para resolver este tipo de problemas, em que é necessária uma solução imediata.

Relativamente à conclusão da atividade, considero que foi um trabalho muito especial em que os alunos se dedicaram com um carinho diferente, por “mexer” com as suas famílias, elemento tão precisos na vida de cada um.

A forma como apresentaram os seus trabalhos e fotografias à turma, foi o exemplo da importância e carinho que as famílias representam na vida de cada um.

O facto de ter pedido aos pais as fotografias e, desta forma, ter havido uma interação e trabalho entre escola e família, deixou-me também emocionada. Nunca antes tive este contacto com os pais e este fator deixou me contente por sentir que “do outro lado” existe uma vontade de fazer parte deste processo.

**ANEXO IV****I - Planificação**

<b>Ano – nº de alunos</b>	<b>Área</b>	<b>Tarefa</b>	<b>Data e duração</b>
1º ano 25 alunos	Português; Expressão Plástica	Árvore dos Sonhos	12 de Dezembro 1h30minutos

O que pretendo que o aluno aprenda (os objetivos de aprendizagem)			
Domínios/ Conteúdos Programáticos	Metas/Objetivos	Operacionalização (descritores)	Modalidades e Instrumentos de Avaliação
<b>Compreensão do Oral;</b>  <b>Expressão Oral.</b>	<b>Oralidade:</b>  Respeitar regras de interação discursiva;  Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos;  Produzir um discurso oral com correção;  Produzir discursos com diferentes finalidades tendo em conta a situação e o interlocutor	<b>Compreensão do Oral:</b>  Saber escutar para saber reproduzir pequenas mensagens e para cumprir ordens e pedidos;  Prestar atenção a breves discursos sobre assuntos que lhes são familiares, retendo o essencial da mensagem.  <b>Expressão Oral:</b>  Falar de forma clara e audível;  Esperar a sua vez, saber pedir a palavra;  Formular pedidos e perguntas tendo em conta a situação e o interlocutor;  Narrar situações vividas e imaginadas	O resultado final da árvore pintada e decorada, as bolas onde os alunos irão ilustrar os seus desejos e a apresentação oral das mesmas, serão os instrumentos que permitirão ao professor avaliar o sucesso da atividade e os conhecimentos adquiridos pelos alunos.
<b>Bloco 2-</b> Descoberta e organização progressiva de superfícies:  Desenho de expressão livre;  Atividades gráficas sugeridas		<b>Bloco 2</b>  <b>Desenho de expressão livre:</b>  Explorar a possibilidade técnica de lápis de cor e canetas de feltro;  <b>Atividades gráficas sugeridas:</b>	



<p><b>Bloco 3-</b> Exploração de técnicas diversas de expressão:</p> <p>Recorte, colagem, dobragem.</p>		<p>Ilustrar de forma pessoal</p> <p><b>Bloco 3</b></p> <p><b>Recorte, colagem, dobragem:</b></p> <p>Explorar a possibilidade técnica de experimentar diferentes materiais;</p> <p>Fazer composições colando diferentes materiais</p>	
<p><b>Razão de escolha da tarefa:</b></p>	<p>Momento que marca o fim de um período e que representa um ano novo que se aproxima;</p> <p>Valorizar o Natal como uma época de alegria e amizade;</p> <p>Decoração da sala (fortalecer a relação alunos-espço);</p> <p>Fortalecer a relação entre o grupo, desenvolvendo o espírito de união e partilha.</p>		

<b>O que proponho para que o aluno aprenda</b>	
<b>Metodologia</b>	<p>Sala de aula previamente preparada (mesas juntas em forma de corredor);</p> <p>Sentar as crianças pela ordem da chamada;</p> <p>Contar a história “O Natal do Rato Renato”;</p> <p>Apelar à importância da amizade, alegria, realização de sonhos...</p> <p>Apresentar um pinheiro grande pintado em papel de cenário e uma estrela grande feita em cartolina;</p> <p>Convidar os alunos a decorarem o pinheiro – já pintado de verde - e a estrela, que representarão a árvore de Natal da sala;</p> <p>Apresentar os diferentes materiais de decoração e pedir a 4 alunos (escolha aleatória) que os distribuam pelas mesas;</p> <p>Escrever 20 papelinhos a dizer “árvore dos sonhos” e 5 a dizer “estrela de Natal”, colocar num saco, ou caixa;</p> <p>Pedir aos alunos que formem um linha no fundo da sala;</p> <p>Pedir aos alunos, um de cada vez, que tirem o seu papelinho e se dirijam para a mesa de trabalho onde se encontra a figura respetiva (a árvore ou a estrela) que estarão colocadas nas pontas opostas da mesa;</p> <p>Apresentar e distribuir 25 círculos brancos desenhados e recortados pelo professor, que representarão um desejo de cada aluno para 2015, que será desenhado e ilustrado por cada um;</p> <p>Remeter para a importância de realizar desejos, e de os podermos, ou não, tornar possíveis. O professor, através de uma conversa informal, dá exemplos de desejos que se podem realizar (ex. ter amigos, ser bom aluno, estar mais tempo com a família, são desejos possíveis de se tornarem realidade, e mais importante, ser possível que cada um de nós possa realizar os desejos de alguém);</p> <p>Permitir que os alunos decorem as figuras (pinheiro e estrela) explorando livremente os materiais (cada aluno explora os materiais e cola no pinheiro e na estrela como quiser), sem haver especial intervenção do professor;</p> <p>Assim que os alunos tiverem terminado os círculos e as decorações, o professor pede, aleatoriamente, que venham um a um apresentar o seu desejo.</p> <p>Visto a atividade ser realizada no bloco da tarde, termina na hora do lanche, sendo este o momento perfeito para marcar o fim, como sintonia de celebração, festejo, Natal.</p>
<b>Ação do professor</b>	<p>O professor deve orientar a atividade gerindo a sequência dos acontecimentos. É importante que o professor dê espaço e tempo para que os alunos decorem o pinheiro de papel e a estrela, e com a liberdade que lhe</p>

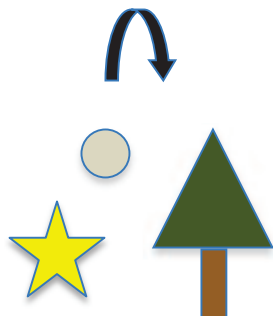
	seja possível dar, orientando e ajudando os alunos que estejam a desenhar os seus desejos, por ser um momento mais difícil e pessoal.
<b>Organização dos alunos</b>	Organizados pelas mesas de trabalho
<b>Comunicação dos resultados</b>	Apresentação oral das ilustrações feitas; Decorações
<b>Recursos materiais</b>	Papel de cenário; Tintas verde, castanha e amarela; 3 Cartolinas brancas; Compasso; Jornais; Serpentinas; Tecidos; Material de desperdício; Cola Bostik; Tesouras; Lápis de cera; Canetas de feltro.
<b>Recursos humanos</b>	Professor e alunos
<b>Previsão das estratégias a utilizar pelos alunos</b>	Desejar coisas materiais;
<b>Previsão de dificuldades / erros</b>	Dificuldade em escolher um desejo e ilustrá-lo (por ser abstrato);  Dificuldade em apresentar o trabalho oralmente.
<b>Prevenção das dificuldades</b>	O professor pode levar um círculo feito por si com a ilustração de um desejo seu;  O professor deve dar apoio aos alunos que estão a desenhar os sonhos para os orientar e ajudar;

	Em caso de haver alunos que não queiram apresentar oralmente por terem vergonha ou sentirem insegurança, o professor pode pedir a um aluno que ainda não tenha apresentado que se aproxime e apresentem os dois juntos no centro (dando apoio e segurança um ao outro).
<b>Como posso relacionar esta tarefa com as outras áreas de aprendizagem</b>	Matemática – formas geométricas, contagem. Português – escrever o desejo de cada um.

## II - Descrição

<b>Relato da atividade</b>
<p>Antes das crianças saírem para o intervalo do almoço, contei a história do Natal, do presépio no sentido de introduzir o tema da atividade planeada para realizar no bloco da tarde;</p> <p>Contei a história “O Natal do Rato Renato”, conversámos livremente acerca da mensagem da história, cada um deu a sua opinião, partilhou o que achou pertinente, perguntou o que quis perguntar. Aconteceu um momento de conversa calmo, sem pressa nem pressão;</p> <p>Apresentei o pinheiro de Natal desenhado no papel de cenário, as estrelas e os círculos em cartolina e expliquei o que iríamos fazer quando voltassem do intervalo do almoço, iríamos decorar juntos a nossa própria árvore de Natal;</p> <p>Conversei sobre os desejos, perguntei a algumas crianças o que eram desejos, se todos podem ser realizados, o que podemos fazer para realizar os nossos e os dos outros;</p> <p>Lancei o desafio de pensarem durante o intervalo num desejo que cada um tivesse para 2015;</p> <p>Pedi aos alunos que se levantassem das suas cadeiras, arrumassem os seus materiais e colocassem as mochilas junto à parede, pois íamos alterar a disposição da sala;</p> <p>Já no bloco da tarde, pedi aos alunos que se sentassem (consoante a ordem da lista como sugestão do professor);</p> <p>Expliquei novamente a atividade e distribuí os papelinhos onde cada aluno iria numerar aquilo que queria fazer primeiro;</p> <p>Distribuí-os e dei algum tempo para que os alunos os preenchessem;</p> <p>Pedi novamente aos alunos que se levantassem de maneira a sentá-los por grupos, tentando ir ao encontro da vontade de cada aluno;</p> <p>Coloquei o pinheiro numa ponta da mesa comprida, as estrelas no meio e os círculos na outra ponta;</p> <p>Mostrei os materiais de decoração e dispu-los pelas mesas;</p>

Coloquei o cronómetro a marcar 20 minutos, que seria o tempo que todos teriam para decorar cada figura, sendo que ao fim destes 20 minutos, os grupos trocavam, estando mais 20 minutos a fazer a próxima e consequentemente, mais 20 a fazer a ultima:



No fim dos 60 minutos, já as figuras estavam decoradas;

Pedi aos alunos que se sentassem no chão virados para mim, pendurei o pinheiro na parede e pedi a cada um, aleatoriamente, que viesse mostrar aos outros o seu desejo e o colocasse no pinheiro;

No fim, todos ajudaram a arrumar e limpar a sala.

#### **Reflexão sobre o trabalho desenvolvido:**

Reação da turma	O grupo mostrou sempre muito entusiasmo na realização da atividade. Participaram ativamente em todas as propostas feitas.
-----------------	---

#### **Questões (imprevistos) que surgiram ao nível:**

Tema	<p>A temática foi ao encontro dos interesses do grupo, pois proporcionou um momento de trabalho informal, lúdico, manual, dinâmico e livre, tendo como base uma vertente histórica e sentimental que serviu como suporte lógico de toda a atividade.</p> <p>Relativamente à adequação da metodologia, penso que esta não foi bem-sucedida em todos os momentos da atividade. Ter começado por contar a história, ter havido um momento de partilha, ter mostrado e explorado as figuras antes da atividade prática, foram momentos que se adequaram ao grupo por serem calmos, descontraídos e orientados. Na segunda fase da atividade, um momento mais ativo, informal e livre, a</p>
------	---

	metodologia utilizada não foi a mais adequada relativamente à organização do espaço, dos materiais e da gestão do tempo.
da planificação	A- Proposta do Professor como alteração da metodologia
da atitude dos alunos	B- Mau comportamento do grupo
<b>Como os resolvi:</b>	
Imprevisto A	<p>Planeei que cada criança tirasse um papelinho do saco que definiria a figura que cada um ia decorar. Por um lado, correria o risco de haver crianças que ficassem “descontentes” com a figura que iriam decorar mas por outro, o ambiente seria mais organizado e calmo e não haveria “a correria” de todos terem que fazer tudo em pouco tempo. O professor achou melhor que todos fizessem tudo e que cada um escolhesse o que queria fazer primeiro. Penso que essa não foi a melhor estratégia pois gerou bastante confusão na gestão do tempo e da ação de cada criança e do grupo em geral. Não concordo, neste tipo de atividade, que o tempo dado seja especificamente controlado. Neste caso, foi um impedimento para a entrega pessoal de cada um àquilo que estava a fazer. Sendo esta uma atividade mais informal, com o objetivo de ser livre e agradável, o meu objetivo principal não era que todos fizessem tudo, nos 20 minutos e nada mais. Quando se enfeita uma casa para receber o menino Jesus, uns tratam da árvore de Natal, outros do presépio, etc. Não é obrigatório que todos tenham que fazer tudo, cada um faz aquilo que é necessário e tenta fazê-lo bem.</p> <p>A estratégia do Professor não resultou e naturalmente não foi possível que cada aluno fizessem aquilo que tinha escrito, pela ordem que escolheu. O professor tomou a liderança no grupo e na atividade e decidiu que o melhor era fazer a rotatividade, ou seja, uns ficavam no pinheiro, passados 20 minutos os do pinheiro passavam para as estrelas, os das estrelas passavam para as bolas e os das bolas passavam para o pinheiro. Foi a melhor solução naquela situação, mas a meu ver, gerou</p>

	confusão pois houve crianças que fizeram tudo a correr e algumas não conseguiram acabar aquilo que queriam.
Imprevisto B	O Professor titular interveio na gestão dos comportamentos. Senti-me incapaz de controlar o grupo, os alunos não me ouviam nem respondiam aos meus pedidos e ordens, levando o professor a agir, acabando por ser ele a controlar a situação.
Factores facilitadores	A presença da professora orientadora e do professor titular; O pinheiro ser de grande dimensão; Haver várias estrelas; Os círculos serem do tamanho ideal; Haver diversidade nos materiais de decoração.
Factores perturbadores	Mesas juntas formando um corredor; Alunos todos juntos; Materiais espalhados pela mesa sem estarem organizados e estruturados.

### III – Conclusão

O Natal é um momento de partilha, de união e alegria e, como tal, planeei esta atividade no sentido de proporcionar ao grupo uma tarefa própria desta quadra, que infelizmente não pode ser vivida por todas as crianças nas suas casas: enfeitar a árvore de Natal.

Preparei o espaço e o material necessário, planeei os passos a serem dados, procurei prever as dificuldades e estratégias que poderiam ser utilizadas pelas crianças, no entanto, esta foi uma atividade que não decorreu como esperei. Desde o início, e apesar de ser uma tarefa que me entusiasmou bastante por fazer muito sentido para mim, senti-me insegura na planificação e implementação da mesma, pois notei alguma instabilidade na opinião do professor relativamente à minha proposta, tentando também pôr-me à vontade e mostrando sempre o seu apoio.

O balanço da atividade como resultado final foi positivo, no entanto, no decorrer da mesma tive bastantes dificuldades em manter o controlo do grupo. Foi muito importante ter começado por contar a história: “O Natal do Rato Renato” como contextualização da atividade, que sugeriu um momento de conversa partilhada sobre atitudes importantes a ter em relação aos outros.

No segundo momento da atividade, a decoração das figuras e a ilustração dos sonhos, foi naturalmente mais confusa, no entanto, recolhi algumas aprendizagens relevantes a ter em conta em futuras atividades do mesmo tipo.

Não devo sentar as crianças na mesma mesa, a fazer atividades diferentes. A melhor solução para esta situação seria organizar o espaço juntando várias cadeiras em três grupos diferentes, afastados uns dos outros as diferentes sem cadeiras e com os materiais organizados e estruturados em cada um para que fosse mais fácil e pratico para as crianças, tanto o trabalho de decoração como a própria circulação pela sala. Não haveria tanto barulho nem confusão e era mais fácil orientar cada atividade.

Senti uma grande dificuldade em controlar os comportamentos do grupo e penso que poderia ter sido uma boa estratégia, colocar música baixinha e pedir no início da atividade que o volume das vozes não ultrapassasse o da música, conseguindo assim proporcionar um ambiente calmo e agradável.

Apesar de tudo, foi muito importante para mim ter ultrapassado este desafio, pois pôs-me à prova, fez-me repensar as minhas práticas e estratégias e ajudou-me a conhecer melhor o grupo.



## ANEXO V



Atividade "Cartão de Visita"



Atividade "Dia e noite"



Atividade "Dia e noite"



Atividade "Dia e noite"



Atividade "Dia e noite"



Atividade "Árvore da família"





Atividade “Árvore dos desejos” - Desejos para 2015 expostos na sala



Cabides identificados pelos alunos







Trabalhos manuais – experiências para encontrar a melhor disposição do espaço